



**Traduction** : F. Jean Beaudoin

**Santiago Rodríguez Mancini, fsc**

Avec la collaboration de Javier Castagnola, Patricia Cesca, Mariano Walenten, Mario Cabrera, Viviana Aragno, Adrián Di Gregorio, Frère Patricio Bolton, Fabián Ghirardello, Martín Brusa.

Frères des Écoles Chrétiennes  
Via Aurelia 476  
00165 Rome, Italie

Juin 2006

Santiago Rodríguez Mancini, fsc

# Pastorale éducative en école

Un regard argentin



## Prologue

Plus qu'un modèle ou une concrétisation de la Pastorale Scolaire de la réalité Argentine, ce que nous t'offrons, cher lecteur, est un tremblement de terre, un ouragan, qui, la secousse passée, ne laissera pas les choses en état. Pour l'initié, la secousse laissera tomber, si ce ne sont des conceptions, en tout cas une pratique pastorale scolaire qui résiste au succès aussi bien dans des contextes religieux que séculiers. Ça ouvre, au non-initié en théories et propositions pastorales, un univers vierge pour la réflexion et la pratique, peu importe la matière qu'il enseigne ou la mission scolaire recommandée, car le texte s'adresse à tous ceux qui sont impliqués dans la tâche éducative, oui, à tous, sans exception. Le titre lui-même est très suggestif : « *un regard de foi sur la tâche scolaire* », car, comme on le découvrira à la fin, la Pastorale est avant tout « *une manière de regarder la tâche éducative, les disciplines scolaires, la tâche quotidienne* ». Parce qu'il s'agit davantage d'une manière de se situer responsablement et collectivement, que de plans, d'actions extrascolaires ou de chapelles et de rites.

Sans crainte de me tromper, je dirais que le présent cahier considère comme étant égaux le professeur de physique et celui de religion, la maîtresse de langues étrangères et le Coordinateur de Catéchèse, le chargé de l'accueil et le responsable de Pastorale, la professeur de Latin et le religieux qui prépare les enfants à la Première Communion... pour prendre quelques exemples de spécialités qui semblent bien s'opposer. Ce qui précède est certain, avec peut-être quelque exagération, si nous admettons, comme il est magistralement exprimé tout au long de l'exposé, que les points fondamentaux sont : la question comme attitude fondamentale, la relation comme base, le dialogue et la synthèse foi-culture/science-vie comme tâche unique d'un projet pastoral éducatif.

Je disais au début qu'on ne nous présente pas un modèle concret ; il s'agit plutôt d'une fenêtre qui permet de regarder, d'une boussole pour nous orienter, d'un cadre où se situer dans l'action, d'une « mystique » qui introduit dans le mystère et l'espérance : avec peu de réponses et beaucoup de questions, dans un aller-retour interminable, comme l'exigent la sagesse et le discernement.

Plus que d'une lecture individuelle, il serait plutôt conseillé de procéder à un traitement de groupe de tous les agents de la communauté éducative. Les questionnaires à la fin de chaque chapitre sont magnifiquement pensés pour que toi et moi, nous tous, au moyen de questions profondes, nous puissions participer avec passion à un projet scolaire qui sera pastoral non seulement par ses activités religieuses dans l'horaire, mais fondamentalement parce « qu'il réussit à s'insérer dans le message évangélique, à travers tout le processus scolaire, sur la pensée et la vie des adultes, des jeunes et des enfants qui s'y trouvent, en vue de la construction de l'Église, pour la venue du Règne de Dieu dans le monde ».

Pour nous aider à saisir le « comment » d'une affirmation si importante, le cahier nous présente divers exemples concrets à partir de la pratique d'un centre éducatif concret.

## Pour commencer

### Questionnaire pour la réflexion personnelle et en groupe

Avant de commencer notre texte, nous voudrions vous demander une réflexion qui mette cartes sur table.

- Qu'appelons-nous Pastorale ?
- Qu'appelons-nous éducation ?
- Est-ce que mettre en rapport ces deux éléments a un sens ? Quel serait ce sens ? Quelles conséquences a-t-il pour nous en tant qu'éducateurs ?
- Quel serait le spécifique de la Pastorale Éducative ?
- Quelle idée nous faisons-nous de l'aspect religieux ?
- Quel serait le plus important dans la mise en place de la pastorale éducative ?
- Quelle place occupe-t-elle dans notre vie ?
- Comment fonctionne en chacun d'entre nous la relation qu'implique la religiosité avec les sentiments et les commandements moraux ?
- Que pensons-nous de la/des spécialité(s) que nous enseignons ? Dans quelle mesure croyons-nous qu'elle(s) ai(en)t quelque relation avec ce qui est religion ?
- Quelles conditions la Communauté de Frères et l'institution éducative dans laquelle nous travaillons peuvent-elles prévoir comme nécessaires pour que l'on puisse assurer une pastorale éducative ?
- Combien de structures de groupes/communautés existe-t-il dans l'œuvre éducative où tu travailles ?
- Quel est l'acteur principal du changement institutionnel dans l'œuvre éducative ?



## Pastorale éducative : en quoi sommes-nous concernés ?

*« Les ultimes fondements de l'éducation sont spirituels. (...) Par spiritualité des éducateurs, je comprends les engagements opératoires qui, dans une perspective de foi, soutiennent et imbibent toute leur activité éducative »*

Thomas Groome.

Il n'échappe à personne que les institutions éducatives catholiques ne peuvent pas offrir une manière de voir le monde qui pénètre suffisamment les élèves en profondeur et de manière durable afin d'influencer la vie sociale et changer l'état des choses. À plus forte raison nous ne constatons pas ordinairement que nos élèves terminent leur scolarité avec une idée claire de la vie chrétienne, de la conception de l'homme, de la société et du monde qui soit en harmonie avec l'Évangile. Beaucoup de nos écoles confient cela à une série de dispositifs évangélisateurs, telle que la catéchèse ou les groupes de jeunes.

Ce texte désire attirer l'attention sur l'ensemble de l'organisation scolaire. Nous devons travailler à un type de pastorale spécifiquement éducative et scolaire. Il convient de penser l'école et ses contenus éducatifs comme un champ d'action pastorale.

Quand nous disons *pastoral*, nous voulons comprendre la pratique de la communauté d'Église qui, selon la manière de faire de Jésus, cherche à collaborer à l'arrivée du Règne de Dieu au sein de la société par l'implantation de communautés ecclésiales. Ce qui nous intéresse, c'est de trouver dans quelle mesure le scolaire et son contenu peuvent contribuer à cette venue et à sa mise en place.

Il faut distinguer les actes religieux qui se font à l'école, de la Pastorale Éducative. Qu'il y ait la messe, des heures de catéchèse, que fonctionne un groupe de jeunes ou qu'il y ait beaucoup de volontaires qui travaillent dans les faubourgs, c'est une chose.

Mais la Pastorale Éducative, c'est autre chose. Parce que pour le développement des activités que nous venons d'indiquer, il n'est pas nécessaire qu'il y ait une école. Une chapelle suffirait.

Dans nos écoles les contenus « religieux » sont juxtaposés à tous les autres contenus scolaires. Enfermés dans les heures de catéchèse ou la matière qui la remplace, elles n'entrent seulement en relation avec les autres spécialités que lorsqu'il y a une certaine confrontation. Et nous voudrions signaler ici que c'est le principal problème à résoudre.

Nous voulons parler de ce travail comme d'une tâche à mener à bien : la synthèse foi-science, la synthèse foi-culture. C'est ce travail que chaque Frère, chaque laïc, chaque directeur et chaque enseignant (et chaque élève) doit faire chacun pour son propre compte. Notre pastorale enseignante ou la formation que nous offrons aux enseignants dans nos institutions ne s'occupe habituellement pas de cet aspect spécifique. Nous nous consacrons à diffuser la pensée lasallienne, dans le meilleur des cas. Mais nous n'avons pas l'habitude d'accompagner le processus d'auto-appropriation que de La Salle nous invite à réaliser. C'est une tâche en suspens. Surtout en ces temps-ci, où beaucoup (Frères, directeurs, enseignants et élèves) n'ont pas eu l'initiation chrétienne qui rend facilement possible cette synthèse.

La difficulté de la synthèse lors de la présentation des projets des matières scolaires fragmentées se complique, de notre temps, par le peu d'importance que l'on attache au fait religieux chrétien, dans des sociétés sécularisées comme les nôtres, et par les limitations que la catéchèse d'initiation a eu, et a toujours, pour les Frères, les enseignants, les élèves et les familles.

Nous proposons donc quelques conventions de base :

1. La caractéristique de l'école est son côté éducatif, qui se concrétise par les contenus.
2. La caractéristique d'une équipe éducative est sa science, son savoir, sa culture.
3. Ce que recherchent ceux qui fréquentent une école, même catholique, c'est le savoir.
4. Si l'école veut faire une proposition pastorale, ce doit être une pastorale au sujet du savoir, une pastorale au sujet des

savoirs : si la pastorale que nous appelons éducative n'appartient pas au curriculum scolaire, dans les matières enseignées, si elle ne s'y trouve pas, il n'y a pas de pastorale, tout simplement.

5. La juxtaposition (quand ce n'est pas simplement l'irruption ou l'interruption), n'est pas une voie valable pour la pastorale éducative.
6. L'examen critique des sciences dans cette époque de changements peut rendre possible cette pastorale.
7. Tout cela est impossible s'il n'y a pas un groupe d'éducateurs conscients du changement nécessaire. L'acteur principal du changement institutionnel est l'enseignant et l'enseignant en groupe ou en communauté consciente et responsable.
8. Ceci implique une initiation ou une ré-initiation aussi bien religieuse que politique des éducateurs.

### Questionnaire pour la réflexion personnelle et en groupe

- Que pensons-nous de ce qui vient d'être exposé ?
- Que pensons-nous du diagnostique ébauché ?
- Quelles données pour ou contre pouvons-nous apporter ?
- Sommes-nous d'accord avec ces « convictions de base » ? Pourquoi ?
- Pour cela, de quel type de formation les éducateurs ont-ils besoin ?



## Vers un plan programmé

*« Dieu agit par un incroyable processus évolutif physique et historico-culturel complexe qu'Il commença il y a bien longtemps »*

Sallie McFague

### Une mystique du monde.

Nous comprenons bien que la pastorale - aussi bien scolaire que n'importe quelle autre - part d'un sérieux discernement de recherche de l'action de Dieu sur le monde et sur l'histoire. Mais distinguer les signes des temps veut dire que nous avons la conviction de foi que la Parole de Dieu vit en notre temps. C'est là le point de départ. La question pastorale, n'est absolument pas « Comment allons-nous parler de Dieu aux hommes d'aujourd'hui ? » La question pastorale est toujours : « comment Jésus parle-t-il aux hommes d'aujourd'hui ? ».

Celui qui se pose la première question ne cherche pas de signes. Il est convaincu d'avoir entendu parler de Dieu, et de savoir ce qu'il Lui a dit une fois pour toutes. Selon son point de vue, la pastorale est un problème de moyens, un problème qui consiste à vérifier quelles sont les adaptations de langage qu'il faut faire pour que la vérité de toujours soit comprise aujourd'hui. Un problème de moyens, de techniques et de dynamiques, donc.

Par contre, celui qui se pose la deuxième question, sait que le problème réside dans les intermédiaires. Il sait que Dieu a parlé en Jésus d'une manière unique et complète. Mais il sait aussi que l'Esprit est livré au monde et que Jésus est Seigneur de l'Histoire. Le Concile a renouvelé cette vieille conception : « Le Fils de Dieu, par son Incarnation, s'est uni d'une certaine manière avec tous les hommes » (GS 22). Il en résulte que tout le créé et tout ce qui est humain est l'expression de Dieu dans le temps, moyen de rencontre avec Dieu. La question de l'humain est devenue question de Dieu. Affirmer la Seigneurie de Jésus sur l'Histoire, c'est affirmer qu'aucun temps n'est soustrait à son influence. L'affirmer

est la voie du discernement sur les signes des temps. C'est ouvrir la question par les voix de Jésus dans la culture d'aujourd'hui. C'est nous préparer à l'accueil de La Parole sous des mots que, peut-être, nous n'attendions pas.

Voilà le point de départ de la pastorale scolaire. Une sympathie avec le monde. Plus encore, une mystique du monde, du monde d'aujourd'hui. Une sympathie qui est relation de foi.

## On ne peut pas toujours faire une pastorale scolaire.

Mais cette sympathie a besoin d'un sujet. Il y a des conditions nécessaires à la pastorale scolaire. La première d'entre elles est l'existence d'une communauté d'éducateurs qui ait conscience de sa mission. Un groupe d'éducateurs, ou plusieurs, qui aient la conscience missionnaire suffisante pour mobiliser tout le monde en vue d'une action planifiée.

La communauté est toujours source, lieu et objectif de toute action évangélisatrice. Il n'existe pas de pastorale - ni scolaire, ni d'autre nature - qui ne soit l'action que d'une seule personne. L'action pastorale se propose, fondamentalement, de créer une subjectivité sociale croyante, et dans la pastorale éducative il s'agit de renforcer les groupes pour qu'ils puissent mener à bien leur projet de croyant à partir de l'école. Parce que l'action pastorale cherche à implanter le Royaume de Dieu dans la société par l'implantation de communautés ecclésiales.

Mais il n'y a pas de pastorale scolaire si les éducateurs n'en sont pas le moteur. La pastorale éducative ne peut pas être l'œuvre de la communauté des religieux(ses) séparé(e)s de l'ensemble des éducateurs ; elle ne peut pas être l'affaire d'un petit groupe de catéchistes ou des membres de la direction qui veulent mobiliser l'ensemble. Les principaux agents de la pastorale éducative, ce sont les éducateurs. Les chargés de l'éducation sont les acteurs de la pastorale scolaire.

La pastorale éducative est toujours une action planifiée, c'est-à-dire que partant d'un discernement - auquel tout le monde participe - de la situation présente, en tension avec les défis du Royaume de Dieu, on cherche tous ensemble à y répondre ration-

nellement moyennant une action qui assure la conversion des personnes et des groupes à l'Évangile (cf. Document de Puebla 1307).

Cette planification de la pastorale scolaire reconnaîtra les différences, les manques d'égalité et les pluralismes qui existent entre les éducateurs. Mais on comprendra que l'histoire de tous est la préparation évangélique de chacun pour la rencontre avec la communauté croyante.

Cette planification est le moyen pratique que se donne le discernement des signes des temps, dont nous parlions il y a un instant. Celui qui comprend la situation présente comme Parole de Dieu dans les mots de l'homme, trouve des occasions, rencontre les temps opportuns, *kairoi*.

## La Pastorale Scolaire : un objectif, deux processus, trois choix, quatre fronts, cinq compétences.

Parler de Pastorale Scolaire, c'est se référer à une action très complexe, bien que profondément unitaire. Ce qui est unique, c'est l'objectif auquel tous sont appelés : **la synthèse foi-vie-culture**. C'est l'objectif de fond de l'activité éducative : former des communautés de croyants qui se rencontrent autour de savoirs culturels socialement significatifs pour être revus de manière critique à la lumière de la foi, pour y chercher la conversion personnelle et du groupe. C'est là l'objectif de tous les intervenants : directeurs, enseignants, auxiliaires, familles, religieux et laïcs.

Cet objectif prend corps, dans la vie scolaire, à travers **deux processus**, qui, à leur tour se diversifient en de multiples activités. D'un côté, il y a un processus qui concerne **l'évangélisation de la culture et l'inculturation de l'Évangile**. C'est le processus de discernement fait par la communauté éducative pour découvrir Dieu au sein des biens culturels qui sont la matière du travail scolaire et pour développer, par eux, les biens du Royaume. Le lieu privilégié des activités de ce processus sont les apprentissages systématiques. Mais, en outre, c'est le processus aussi essentiel de **l'évangélisation des situations quotidiennes**. Il ne s'agit pas seulement d'offrir une vision de vie profondément évangélique comme construction cohérente ; il s'agit, en plus que cette vision soit à l'œuvre dans la vie de tous les jours de tous ceux qui sont à l'œu-

vre de l'éducation. Reconnaître la Parole de Dieu dans les « biens de la dignité humaine, l'union fraternelle et la liberté, en tous les excellents fruits de la nature et de nos efforts » (GS) nous conduit à croître en dignité, fraternité, liberté, à la transformation de la société en une société différente. Le lieu privilégié pour les activités de ce processus : la vie quotidienne ensemble et l'accompagnement de tous, les situations imprévisibles qui requièrent notre intervention, la constitution de groupes et de communautés de foi, l'apprentissage des choix et la pastorale des vocations, les activités d'aide, de solidarité et de missions.

Penser la pastorale éducative d'une école qui veut se proposer cet objectif à l'aide de ces deux processus implique **trois options**. En premier lieu, la pastorale éducative considère l'éducation **comme séculière** (pas sécularisée). Ce qui veut dire que le centre de l'activité scolaire n'est pas la catéchèse, mais le monde et ses connaissances. Et au centre de ces connaissances, il y a l'homme - tout l'homme et tous les hommes. Pour cela au centre de la vie scolaire sont les personnes, toute la personne et toutes les personnes. Au centre d'intérêt de l'activité scolaire, il y a le monde, scientifique et traité pratiquement. Un monde compris comme un entremêlement de relations. Les relations entre les personnes sont ce qui constitue le tissu scolaire et le tissu du monde et de ses savoirs. La pastorale éducative reconnaît en ceci une activité évangélisatrice : elle met en dialogue le séculier et le chrétien en un va et vient de questions et de réponses.

Un deuxième choix consiste en la **recherche d'une société alternative**. Dans une école ayant un projet d'inspiration chrétienne, nous apprenons en vue de transformer. Nous transformer nous-mêmes et transformer la société. Oui, même en ces périodes de désenchantement et de suppression des utopies, nous affirmons qu'un autre monde est possible. C'est pourquoi la pastorale éducative est une affaire qui se discerne à partir du pauvre.

En troisième lieu, la pastorale éducative pense de **manière missionnaire**. Il n'y a plus de chrétientés. Il s'agit de processus d'initiation et de ré-initiation permanente. Il s'agit de fondation et de refondation de communautés ecclésiales, la plupart du temps provisoires. Nous ne pouvons pas prétendre faire des écoles catholiques, pour catholiques, dirigées par des catholiques. Dans le cadre de la chrétienté, l'école catholique réalisait une pastorale

de maintenance. Dans notre société sécularisée, il s'agit d'initiation. Religion, valeurs morales, sont des questions ouvertes et plurielles dans les écoles. Il s'agit de chercher le dialogue, comme Paul à l'Aréopage, notre Dieu, le Dieu de Jésus-Christ, est ici, bien que les uns et les autres nous l'ignorions.

L'objectif scolaire peut se penser en **quatre fronts** qui nous permettent de dessiner les processus de rénovation qui nous conduisent à une activité planifiée en vue d'une pastorale éducative. Nous pensons en fronts, non en dimensions ou en parties. La vie scolaire est une, mais nous pouvons la diviser en quatre lieux, à partir de quatre fronts.

D'une part, il existe ce que certains pédagogues appellent **la Matrice de l'apprentissage Institutionnel**. D'autres parlent de climat institutionnel ou de l'ambiance. Graciela Frigerio<sup>1</sup> la définit comme le mode par lequel prend vie, se construit, se modèle et s'habite l'institution. C'est tout cela qui fait de l'école un véritable lieu anthropologique : un espace chargé d'histoire dans lequel la relation face à face confère une identité particulière à ceux qui l'habitent. Ou, au contraire tout ce qui empêche que ce lieu prenne son visage. Parce qu'il s'agit d'une matrice, d'une ambiance propice à la vie ou à son contraire. Font partie de cette Matrice les éléments qui débordent la vie scolaire, comme les conditions sociales de l'éducation. Mais, fondamentalement, ce sont des éléments planifiables : l'équipement scolaire, la relation communautaire, la rationalité institutionnelle, les acteurs professionnels, l'administration du temps, les ressources, les règlements, les procédures de conduite, d'animation, de formation professionnelle et de participation. Finalement, tout ce qui constitue le fond d'une culture scolaire. C'est un front complexe qui peut nous paraître insaisissable, mais que l'on doit planifier.

D'un autre côté, nous avons un front beaucoup plus dynamique et visible : le sens de la vie offert par l'institution, **son programme scolaire**. Une école détermine un certain type de proposition scolaire parce qu'elle croit qu'il a du sens. Au fond, ce que l'on dit, c'est qu'on peut vivre humainement en apprenant ce qui est proposé. Une école avec un projet d'inspiration chrétienne cherche

---

<sup>1</sup> Éducatrice et chercheur en pédagogie, argentine, contemporaine, spécialisée en thèmes d'institutions éducatives.

à dire quelque chose de plus : elle cherche à découvrir une dimension chrétienne dans ces mêmes savoirs, cherche à mettre en dialogue les contenus de toutes les spécialités avec celles de l'Évangile. Elle cherche à éduquer à la contemplation, à initier à la vie chrétienne. Comme le dit le P. Alberto Parra<sup>2</sup>, la pastorale scolaire, ou bien elle fait partie du programme, ou elle n'existe pas.

Mais la conscience de cette dimension chrétienne des disciplines requiert également l'existence d'une forme de catéchèse, quelques **espaces d'explication de l'Évangile**. Certains obligatoires, d'autres facultatifs. Certains seront permanents, d'autres feront leur apparition en certains moments significatifs.

Finalement, une série d'éléments traversent tout le programme. Ces **axes et contenus transversaux** sont le cadre éthique du projet éducateur évangélisateur. Ça peut être une devise annuelle que l'on travaille de toutes manières, ça peut être quelques contenus spéciaux qui sont traités pour tous, ça peut être une période de l'année pendant laquelle tous se concentrent sur un point spécifique. À un certain moment, il doit y avoir un espace pour prendre conscience de l'unité de la vie scolaire. Parce que le projet est globale : la synthèse foi-vie-culture.

Et cette synthèse peut s'exprimer en **cinq compétences** que tous les fronts cherchent à développer. Le rapport Delors<sup>3</sup> nous a habitués à penser à l'école comme un lieu dans lequel on apprend à connaître, à faire et à vivre ensemble. Ce qui revient à dire que l'école forme à la compétence scientifique, technologique, éthique et de communication. Mais, en plus, l'école d'inspiration chrétienne doit former à la sagesse, à une compétence de discernement.

---

<sup>2</sup> Théologien Jésuite Colombien, d'une grande influence dans la pensée théologique Latino-américaine, dans le sens de la théologie de la libération.

<sup>3</sup> Rapport de l'UNESCO, *L'éducation renferme un trésor*. Santillana. UNESCO. Madrid 1996.

## Questionnaire pour la réflexion personnelle et en groupe

- Quel type de question pastorale avons-nous l'habitude de nous poser ? Avons-nous l'expérience d'imaginer les deux positions ?
- Que pensons-nous de l'objectif de l'école chrétienne ? Est-il unique ou pluraliste ?
- En quel sens est-ce là l'objectif de la pastorale éducative ? Quelles en sont les conséquences pour notre tâche ?
- Et les choix de l'école chrétienne ? Sont-ce ceux-là ? Sont-ce les nôtres ?
- Les objectifs de la pastorale éducative sont-ils égaux en importance. Quels rapports ont-ils entre eux ?
- Comment les compétences à former en vue de la pastorale éducative traversent-elles toute la tâche, les processus, les options et les fronts de la pastorale éducative ?



## Un horizon pour la Pastorale Éducative

*« Quand nous arrivons à comprendre  
que la relation est le lieu où se trouve la science,  
nous découvrons l'aube d'un monde différent :  
les personnes, leur transparence,  
leur participation ;  
voilà qui éduque.  
Et non le contenu des programmes. »*

Pedro María Gil Larrañaga

Ici je veux rendre compte d'un premier pas qu'il est nécessaire de faire quand nous voulons mettre en place des processus de changement dans les institutions.

Très souvent, nous faisons porter l'accent unilatéralement sur les processus qui vont du bas vers le haut, de manière constructive. Mais attention : sans participation, sans accords ou révision conjointe, aucune rénovation n'est possible. La planification éducative pastorale institutionnelle, qui est processus de participation, est toujours la réponse adéquate, pour conduire ces processus de conversion compris comme processus de dialogue. Mais ce n'est pas le seul élément nécessaire.

Bernard Lonergan<sup>4</sup> identifie deux processus éducatifs, selon la tradition de John Dewey. Il y a des processus de bas en haut, des processus de construction à partir des pratiques pour remonter aux théories. Mais il y a également des procédés de haut en bas. Les premiers appellent la création et les seconds la guérison. Le processus descendant consiste à aimer tous ensemble les mêmes idées et à aimer ensemble la mission menée par tous. C'est l'amour qui nous conduira à choisir ensemble un projet valable, à changer nos façons de juger la réalité, à changer nos compréhensions des choses et d'y adapter nos pratiques.

---

<sup>4</sup> 1904-1984. Philosophe et théologien canadien dont l'itinéraire le conduisit à la mise en œuvre d'une épistémologie et une méthodologie qui se révèlent très fécondes pour nous dans les domaines pédagogiques et pastoraux.

L'un et l'autre sont nécessaires. Guérir et créer ; créer et guérir. Ce sont des processus que nous construisons toujours conscients de la tension qui existe entre la volonté institutionnelle et les libertés individuelles. Aucun texte, ni aucun dispositif institutionnel ne garantissent le changement. Mais le changement, sans médiation institutionnalisée, est difficile à vérifier.

## Jésus-Christ, clé de l'école chrétienne.

L'école est une institution, c'est-à-dire, un espace social public créé pour sauvegarder la communication culturelle. C'est pourquoi l'école est un lieu de rencontre féconde et créative entre les générations dans le domaine des savoirs : savoir connaître, savoir faire, savoir être et savoir vivre ensemble.

L'école qui possède un projet d'inspiration chrétienne est celle dont le projet se comprend en la personne de Jésus-Christ, Dieu et homme. Dans un projet d'inspiration chrétienne, Jésus-Christ est la personne-clé, la clef qui permet de donner un autre sens aux savoirs, la réorientation de l'action et l'ouverture sur un horizon d'espérance transcendante. Dans une école ayant un projet d'inspiration chrétienne, tous les savoirs s'intègrent dans la sagesse chrétienne, qui est la capacité de discernement fait du point de vue du pauvre.

Chez elle, foi et culture, foi et vie, se trouvent unies d'une manière analogue à celle du Fils de Dieu avec l'humanité dans le mystère de l'Incarnation. Comme l'humanité et la divinité en Jésus-Christ, sans changement - c'est-à-dire sans que l'une devienne l'autre - sans confusion - sans que l'une soit absorbée par l'autre - sans séparation - sans qu'elles puissent se concevoir comme à part-sans division - sans conflit entre elles. Entre culture et foi, vie et foi, il y a une relation de discontinuité et d'interruption, mais, en même temps de consommation et de plénitude. Il existe une totalité discontinue, de différence en communion, en collaboration. Et c'est là le noyau de ce que nous appelons pastorale éducative. Dans l'école ayant un projet d'inspiration chrétienne, il y a donc, un projet unique : la synthèse foi - culture - vie, développée à travers les multiples processus pédagogiques pastoraux. Concevoir ainsi l'école, c'est :

- la comprendre comme une réalité spirituelle : c'est un lieu où hommes et femmes, enfants, adolescents et adultes, peuvent faire l'authentique expérience de l'Esprit. Elle est, en même temps, une expérience cognitive, éthique et religieuse.
- parler de l'éducation en termes d'initiation. Parce que l'école se comprend elle-même comme une communauté ecclésiale : communauté de communautés, elle est le lieu d'incarnation de l'Évangile dans la culture qui dialogue avec la culture tout entière qu'elle soit populaire, infantile, adolescente et juvénile.
- ne pas la penser hors de tout système, mais en collaboration avec d'autres institutions et avec hommes et femmes qui sont en recherche de même type, bien qu'avec des inspirations différentes.

## La relation pédagogique au centre de l'école.

L'école, lieu de dialogue entre générations autour des savoirs, se constitue comme lieu de relation. La relation entre les acteurs pédagogiques est de fait le tissu fondamental de la vie scolaire. Cette relation pédagogique a un caractère institutionnel : elle est née du besoin de la société d'avoir un espace conscient de maturation et de socialisation. Ce lien institutionnalisé entre les générations crée le sentiment d'appartenance, la conscience du « nous » social. La relation est, aujourd'hui, le concept social de rédemption, comme le fut, dans les temps modernes, le concept de raison.

Cette relation pédagogique est extrêmement riche et complexe. Y sont impliqués l'enseignant et l'élève en tant que personnes dont la relation leur confère cette identité ; les savoirs et les conflits sociaux, dont la connaissance et la transformation est ce qui convoque la relation. Il y a en elle, conjointement, une relation entre personnes, entre temporalités, entre groupes humains et sociaux, entre intérêts politiques et économiques, entre les mystères.

Dans une école d'inspiration chrétienne, cette même relation est le lieu religieux par excellence. Le contenu de cette relation concerne en même temps les savoirs et ses objets de connaissance.

ce, avec les choix et les échelles de valeurs pour le discernement, avec les méthodes et les attentes de transformation des personnes incluses dans la relation, avec les élaborations culturelles et les conflits sociaux au sein desquels se font les élaborations.

Le but de la relation est la transformation des personnes pour la transformation sociale. Les personnes se transforment par la résolution des multiples conflits qui tissent cette relation : conflits cognitifs, conflits relationnels, conflits religieux, conflits des valeurs, conflits sociaux, conflits affectifs... Penser la relation comme un tissu de conflits implique de la penser comme un espace d'auto-transformation et d'auto-conscience, d'inter-transformation et d'inter-prise de conscience où tous les acteurs sortent transformés par la résolution méthodique et consciente des conflits.

Comprendre le centre de la vie scolaire comme une relation met la constitution des communautés dans l'axe de la tâche de conduite et d'animation de la vie scolaire. C'est la communauté d'apprentissage - celle de la classe, celui du département des matières analogues, celle des équipes d'enseignants... celle tissée par l'école jour après jour. Et c'est au sein de cette communauté d'apprentissage que l'on peut faire la découverte de Dieu et de son mystère en Jésus-Christ. Cette communauté d'apprentissage c'est l'Église en train de se former.

Cette relation pédagogique, centre de la vie scolaire, c'est l'alternative que les communautés d'adultes sont en train de projeter pour ré-élaborer la vie sociale avec ses conflits économiques, politiques, sociaux et symboliques. Apprendre, signifie entrer en relation avec la vie sociale et y vivre ses conflits. En outre, selon l'Évangile, apprendre doit prendre son origine à partir du pauvre. La relation pédagogique se transforme ainsi en mémoire des conflits sociaux et de leurs dimensions chrétiennes ; elle est prophétie d'une vie meilleure dans laquelle les conflits seront dépassés.

## La classe en tant que lieu de relation.

Nous appelons classe tout espace d'apprentissage intentionnellement organisé. Nous appelons lieu, tout espace humain qui, à le franchir ou à l'habiter, ne nous donne pas une identité mais nous permet de nous rencontrer face à face avec les autres et nous fait

participer à une histoire avec une conscience croissante. Dans la classe, la relation se vit entre communauté des adultes et communauté des jeunes, constituées en communautés d'apprentissage.

La Communauté des adultes comprend la direction, les enseignants, le personnel non-enseignant et le groupe des familles. Lors de la relation pédagogique, chacun de ces groupes agit différemment en une communion de participation.

Cette communauté se découvre appelée par Dieu, convoquée, à *instaurer une vie commune démocratique* au sein de laquelle se résolvent tous les conflits liés aux valeurs, dépassant les intérêts des personnes ou des groupes.

Cette vocation démocratique de la communauté des adultes la conduit à ouvrir des classes dans lesquelles *tous puissent se rencontrer avec joie*, créativité, liberté de recherche et de pensée.

Cette vocation démocratique qui rassemble la communauté des adultes la conduit à créer des classes *ouvertes au contexte social et engagées* dans une praxis graduellement transformatrice, malgré tous les contretemps, et à cause d'eux, et les adversités des politiques scolaires, sociales et économiques. C'est pourquoi l'école d'inspiration chrétienne prend un ferme engagement pour l'éducation à la justice et pour la justice, en tant que construction d'une société différente.

Cette vocation démocratique englobante, transformatrice de la communauté des adultes la mène à comprendre *l'autorité comme un service* fait à l'unité en ce qui concerne la mission éducative et évangélisatrice, cherchant la participation à la construction du projet, à la prise de décisions, à la compréhension théorique, aux critères d'organisation de la tâche scolaire.

Cette vocation démocratique constitutive, transformatrice et participative ne consiste pas à dissimuler les différences, mais à *provoquer au dialogue au sein de la différence*, à la communion dans la diversité dans l'unique projet éducatif pastoral. La conversion des personnes et des groupes, la conversion de l'institution elle-même à son inspiration chrétienne, est au centre de la notion de construction vitale du projet éducatif.

Cette vocation démocratique, englobante, transformatrice, participative et ouverte au dialogue conduit les adultes de la communauté à expérimenter *leur vie culturelle comme lieu de rencontre*

avec Dieu. Dieu, base du sens des savoirs, matrice de fécondité et tout de la vérité, bon et beau, peut être touché dans l'effort d'apprentissage qui est au centre de la relation éducative. Cette vie culturelle scolaire est aussi le tissu de la relation des personnes avec leur propre lien conflictuel avec les savoirs. La relation éducatrice est signée par cet effort de sagesse. C'est par cette relation des personnes avec les savoirs que l'école comprend sa vie de prière, de célébration et de signification sacramentelle. Ce qui signifie que c'est la même relation qu'avec celle des contenus religieux qu'il faut découvrir. C'est pourquoi la relation pédagogique est une relation pastorale et une activité pastorale. Par conséquent, l'école ayant un projet d'inspiration chrétienne comprend qu'il est nécessaire qu'existent des espaces scolaires dans lesquels le contenu religieux de la relation puisse avoir une explicitation chrétienne.

La classe, lieu de relation, est lieu d'évaluation. Lieu de valorisation des processus, des conduites, des succès et des échecs. Comme on voudrait que le lieu qui valorise s'impose en une posture de puissance, la communauté des adultes indique clairement quelles sont les valeurs en jeu dans la relation pédagogique et en quel sens on espère qu'elles seront vécues par tous les acteurs. Le pouvoir est le moyen de réaliser les objectifs, que la communauté des adultes a reçu de l'Église hiérarchique ou charismatique, ainsi que des familles. Le pouvoir est au service des enfants, des adolescents et des jeunes. L'animation communautaire - qui fait partie de la conduite - cherche à analyser toutes les possibilités des personnes et des groupes qui sont présents dans la grande communauté de l'œuvre éducative.

D'un autre côté, la communauté d'enfants et de jeunes est le pôle déterminant de la relation pédagogique. L'école se constitue ainsi par leur présence, leur recherche et leur construction sociale en tant qu'élèves. La communauté des enfants, des adolescents et des jeunes apporte aux classes et à la relation pédagogique un énorme bagage de savoirs : ils savent connaître, ils savent faire, ils savent être et vivre ensemble. Ils participent à une culture enfantine, adolescente et jeune qui leur est propre. Ces savoirs sont des points de départ et lieux de travail par leur signification de dialogue - toujours conflictuel - avec la culture de la communauté des adultes. Ces savoirs et la vie de ceux qui les ont constitués sont une préparation évangélique à l'annonce du Mystère que réalise

la communauté des adultes à partir de sa propre vie ecclésiale. Chaque enfant, chaque adolescent, chaque jeune doit être connu personnellement pour que la communauté des adultes puisse se mettre au service de leurs besoins profonds de manière à leur être le plus avantageux. Ceci, surtout, dans le cas d'élèves ayant des besoins sortant de l'ordinaire. De cette manière, l'école ayant un projet d'inspiration chrétienne se préoccupe d'organiser des activités diversifiées qui puissent couvrir les intérêts/soucis et les besoins de tous. Ainsi, les adultes de la communauté, pourront être les frères aînés des élèves que les familles leur confient.

## L'enseignant, acteur-clé du changement institutionnel.

La relation éducative n'est pas qu'une simple fonction. La communauté de l'école avec son inspiration chrétienne n'est pas une simple organisation. La relation éducative, du point de vue chrétien, est un ministère, un service d'Église, stable et communautaire. C'est là le nom de la relation éducative regardée en Jésus-Christ, Serviteur des hommes et de Dieu.

C'est au sein de sa relation éducative que le maître est appelé à rencontrer le Dieu âme du monde, compagnon de vie, matrice transcendante de toute culture. C'est sa propre conception de la vie - son savoir connaître, son savoir faire, son savoir être et son savoir vivre ensemble avec les autres - tout ce qui fait partie de sa narration personnelle de la culture que, en tant que médiateur, le maître présente à la communauté d'apprentissage au sein de laquelle se déroule sa tâche éducative. C'est sa quête tâtonnante de la vie et de la culture qui le conduira à cheminer dans la foi écartelé entre ce qui est déjà réalisé et l'espérance. C'est sa propre synthèse foi-culture-vie, toujours en marche et toujours fruit de la grâce qui le constitue signe du Royaume au sein de la communauté des adultes à laquelle il appartient.

Cependant, l'enseignant comme acteur du changement institutionnel est toujours un sujet social de transformation. Un élément important de la pastorale enseignante, qui coïncide avec la tâche de la conduite, c'est la création de cette subjectivité sociale de la communauté adulte de l'école. La constitution des communautés de foi comme communautés de recherche scientifique, pédago-

gique et pastorale et comme milieu de participation démocratique, vont dans cette ligne-là. Ce sujet social, transformateur de l'école et de la société vit toujours la tension du sens du réalisé et de l'espérance, de l'obtenu et du désiré, du compris et de l'ignoré, de la fidélité accomplie et de l'ouverture au futur.

### Questionnaire pour la réflexion personnelle et en groupe

- Comment comprenons-nous le discernement, du point de vue du pauvre ? Est-il possible dans notre œuvre éducative, dans notre Communauté de Frères ? Quelles conditions exige-t-il ?
- Croyons-nous en la nécessité de susciter la question religieuse entre élèves et enseignants ?
- Comment comprenons-nous la relation pédagogique ?
- Comment comprenons-nous l'apprentissage et notre emploi ?
- Comment notre œuvre éducative est-elle évaluée du point de vue de sa vocation démocratique, assimilatrice, formatrice, participative et en dialogue en tant que communauté ?

## La Pastorale éducative fait partie du programme, ou alors elle n'existe pas

*« Une éducation dirigée vers la sagesse,  
centrée sur les humanités,  
dirigée vers le développement chez  
les personnes de la capacité de penser juste  
et de jouir de la vérité et de la beauté,  
est une éducation à la liberté, une éducation libératrice. »*

Jacques Maritain

L'intention de construire une pastorale éducative, c'est passer d'un modèle de pastorale constituée d'événements religieux qui se font dans l'école, à un modèle de pastorale qui considère l'activité scolaire elle-même comme médiation méthodologique de l'inculturation de l'Évangile, comme le disent les évêques latino-américains dans le Document de Saint Domingue (271). Ce qui est une façon théologique de dire que ce que propose le programme d'une œuvre éducative est la proposition du sens de la vie que fait l'école à ceux qui s'en approchent.

La contribution apportée par les écoles, considérées comme institutions pastorales, a un profil très spécifique. Ce qui nous intéresse dans ce chapitre est de penser en quelle mesure le scolaire et ses contenus peuvent contribuer à la venue du Royaume et à sa réalisation.

### Un programme fragmentaire.

Dans la situation actuelle, les contenus scolaires « religieux » sont juxtaposés avec toutes les autres parties du programme. Enfermés dans les heures de catéchèse ou la matière qui en tient lieu, ils n'entrent en relation avec les autres matières uniquement lorsque se manifeste une certaine contradiction. Dans le cas contraire, normalement, ils vivent ensemble aussi pacifiquement (ou dans la même indifférence !) que la chimie et la littérature anglaise.

Nous y ferons allusion dans un autre chapitre comme étant un objectif de l'école, l'unique : la synthèse foi-science-culture-vie. Mais, dans la plupart des cas, c'est une tâche que chaque directeur et chaque enseignant (et chaque élève) doit régler, chacun pour son compte et à sa manière. L'urgence de l'apport chrétien dans le milieu de la formation de base de l'enseignant et de la formation dans l'exercice de l'enseignement devrait pouvoir se centrer sur ce point et y collaborer.

La difficulté de la synthèse que doivent réaliser les enseignants et les élèves soulève deux questions. D'un côté, la présentation des projets de programmes fragmentés. D'un autre côté, l'insignifiance du religieux chrétien, traditionnellement compris dans les sociétés sécularisées comme les nôtres, et du fait des limites que la catéchèse d'initiation a eue et continue d'avoir. À quoi s'ajoute, encore, la « naturalisation » que nous avons faite des contenus scolaires, comme si nous croyions que les contenus en demeurent fixes, existants au-delà d'une série de processus historiques et politiques qui les ont constitués et figés.

## Vers un programme médiateur de l'inculturation évangélique.

Regardons un peu plus en détail, en nous rappelant ce qui a déjà été dit : ce qui est spécifique de l'école, c'est son côté éducatif, qui se concrétise dans ses contenus. Le spécifique d'un corps professoral, c'est sa science, son savoir, sa culture. Ce que cherchent ceux qui s'adressent à l'école, même catholique, c'est le savoir. Si l'école veut faire une proposition pastorale, alors elle doit le faire à partir du savoir, une pastorale à partir des savoirs : si la pastorale éducative ne réside pas dans sa partie académique, dans les matières enseignées, si elle ne s'y trouve pas, tout simplement la pastorale est inexistante. La juxtaposition du religieux-catéchétique-liturgique (quand ce n'est pas simplement l'irruption ou l'interruption de ce qui se fait d'habitude pour que rien ne change après) n'est pas une voie valable vers la synthèse foi-culture-vie.

Nous allons proposer, comme chemin valide pour la construction de ce type de pastorale, la réflexion critique des sciences avec la considération attentive de ce que nous pourrions appeler le dialogue entre les apprentissages scientifiques et les questions de la foi.

## Connaissance et soucis (*intérêts*).

En premier lieu, notre invitation est de retrouver la réflexion de la théorie critique sur le lien nécessaire entre science et intérêt, entre connaissance et intérêts. Nous suivrons l'étude classique de Jürgen Habermas<sup>5</sup> : *Connaissance et soucis (intérêts)*. Pour lui, trois intérêts caractérisent les sciences actuelles : l'intérêt technique ou d'adaptation, qui concerne les sciences naturelles ; l'intérêt pratique ou de communication, qui concerne les relations humaines et est à l'origine des sciences humaines ; l'intérêt d'émancipation ou critique, qui cherche à orienter les deux autres intérêts vers la libération permanente de l'humanité de ses esclaves et de ses craintes, et qui est à l'origine des sciences sociales ou politiques.

Une mauvaise compréhension des choses nous a parfois conduits à privilégier les humanités pour le dialogue avec la foi. Mais l'intérêt technique ne doit pas être considéré comme un intérêt non-humain. C'est une considération de parti pris de la rationalité technique qui pourrait nous conduire à une telle partialité. Ce serait comme nous arrêter uniquement à un pôle de la dialectique de la modernité. Et ce dont il s'agit, en ce qui concerne le penser critique, est de pouvoir nous situer en un point de vue qui nous permette de comprendre la modernité - et le capitalisme qui en est la base - comme le meilleur ou le pire de ce qui pourrait arriver à l'humanité.

Dans l'engagement technique lui-même, dans la préoccupation pour la nature et sa domination adaptative, existe la possibilité de transcender un engagement éthique et un engagement religieux. Il existe une responsabilité éthique indissociable de la vérité scientifique. Justement, le point de vue de Habermas et de toute la théorie critique, réside en la réponse à l'objectivisme pré-supposé éthico-positiviste. Vérité et justice ne sont pas dissociées, si ce n'est par les préjugés de la méthode scientifique et les pratiques positivistes. Tout le possible n'est pas vrai, n'est vrai que ce qui contribue à la vie de l'humanité, de tous les hommes et de toutes les femmes, de tout l'homme, de ceux d'aujourd'hui et du futur.

---

<sup>5</sup> Philosophe allemand contemporain, de l'école de Francfort.

On pourrait dire la même chose des préoccupations pour le social, pour la communication, pour le sport, pour l'art ou le politique. Sans lien de ces intérêts avec le souci émancipateur, tout peut se transformer en questions idéologiques et de peu d'importance. L'éducateur chrétien critique est un éducateur politique ou il n'est pas chrétien.

## La connaissance à l'école.

À l'école, la proposition de sens que constitue le réseau scolaire de connaissances est essentiellement constituée de trois éléments : le scientifique, l'artistique et l'éthique. Les trois éléments se rapportent aux intérêts antérieurement explicités. Ce sont les transpositions pédagogiques nées des mêmes intérêts, des mêmes préoccupations, mais intégrées dans les processus historiques qui ont donné naissance au programme scolaire.

Le religieux est sous-jacent à ces mêmes intérêts, quand la personne ou le groupe peut faire un tour d'horizon sur d'autres types d'expérience. Pour Bernard Lonergan, le flux de la conscience est le sujet qui a son souci ; il construit son horizon ; il choisit son monde. Dans ce flux, les intérêts varient selon le mode d'expérience dans lequel vit le sujet. Lonergan distingue la structure ordinaire d'expérience de l'expérience du modèle intellectuel d'expérience. C'est le changement d'intérêt qui provoque le changement de formule. Le passage d'un type à un autre, d'un horizon à un autre, d'un intérêt à un autre provient de l'apparition, au sein de l'expérience, d'un intérêt intellectuel pour satisfaire la curiosité provoquée par certains phénomènes de manière persistante dans la conscience du sujet.

Les sciences sont des structurations qui permettent d'ordonner la vie des sujets dans le but de favoriser le genre intellectuel d'expérience de manière permanente. L'éducation scientifique sera donc une activité qui cherche à installer dans la nature ordinaire de l'expérience, la question de la compréhension. La Science se préoccupe du monde commun par le biais de jugements valables pour tous, pour les relations des objets entre eux.

Les arts, par contre sont l'objectivation d'un type purement expérimental, c'est-à-dire où ce que l'on voit est expérimenté en tant que vu, l'entendu en tant qu'entendu. Cette objectivation éveille

des sentiments qui opèrent une certaine compréhension du fait artistique, compréhension différente de la compréhension scientifique, compréhension du mystérieux, du fascinant, du sublime. Il y a dans l'art une signification qui nous conduit également vers un monde commun, qui est général et non privé. Parce que l'art n'est pas une simple spontanéité, mais une objectivation de quelque chose captée comme important pour l'homme. L'objectivation artistique se réalise par un mode qui invite à participer à sa signification de manière immédiate. Les créations artistiques (picturales, musicales, sculpturales, architectoniques, poétiques, narratives, dramatiques, cinématographiques...) nous introduisent dans le monde de la potentialité humaine. L'éducation artistique nous fait passer du monde privé au monde de tous par la réflexion sur les faits artistiques.

Au-delà du modèle intellectuel de l'expérience, il existe un type pratique d'expérience. Si le mode intellectuel de l'expérience nous a mis en relation avec la vérité universelle totale, le modèle pratique nous renvoie au concret des décisions précises : que faut-il faire aujourd'hui, ici, moi, dans ces circonstances ? C'est la manière d'agir selon l'éthique. Mais ce type pratique peut s'ouvrir à un horizon qui déborde la situation concrète quand nous faisons une réflexion éthique qui cherche à atteindre une règle normative et pas seulement une décision concrète.

Le passage du mode ordinaire d'expérience au mode intellectuel d'expérience est le passage d'un monde d'intérêts privés à un monde d'intérêts communs. Le passage de l'un à l'autre est toujours un événement de liberté. C'est une réorganisation du sujet qui implique une conversion (intellectuelle ou morale, selon la question), qui est une réorganisation complète du sujet. Éduquer est toujours chercher l'élargissement de l'horizon du sujet et favoriser la constitution de ces nouveaux intérêts en tant que flux permanents.

Mais il y a une ultime expansion du souci humain, une ouverture de l'expérience à ce qui est religieux, une ouverture sur un horizon religieux. Cela arrive quand nous découvrons que le désir de connaître (mode intellectuel) ou le désir de bien faire (mode pratique) s'ouvrent à l'inconditionnel : le désir de l'amour de Dieu, d'un amour sans limite.

## Connaissance et question religieuse.

Même dans l'engagement technique, nous l'avons déjà dit, il y a une possibilité de rencontre avec Dieu, Vie du Monde. Le monde naturel est, pour qui est ouvert à l'amour de Dieu, transparence de Dieu. L'éducateur chrétien critique est un éducateur mystique, ou il n'est pas chrétien. Dans l'engagement pour les sciences humaines ou herméneutiques, dans l'engagement scientifique pour l'intérêt communautaire, il y a la possibilité de l'ouverture à l'engagement éthique et religieux. La philosophie, l'histoire, les sports, la musique ou la peinture sont des activités dans lesquelles l'engagement à la compréhension peut s'ouvrir à la manière d'agir en rectitude, et, par-là même, rencontrer Dieu, Vie de la Communication, de toute justice : Dieu même est communication. Dans le développement des sciences sociales et l'engagement éthique et l'engagement religieux sont aussi possibles que l'engagement pour les autres intérêts, bien que ça paraisse toujours plus direct.

Le changement d'horizon ou de types d'expérience est un changement d'intérêts, de préoccupation. Il s'agit d'ouvrir la préoccupation à une configuration supérieure. Ce qui est toujours un acte libre, dialectique, dans lequel la base est le désir qu'il nous constitue en tant que sujet. Le passage à un type religieux de l'expérience a quelque chose à voir avec le désir, l'espérance et sa parole, qu'est la question.

La question religieuse peut présenter divers visages : celle-ci est la question de l'univers, son intelligibilité et son fondement ; celle-là la question de l'inconditionnalité morale et sa relation aux options concrètes ; celle-là encore est la question de l'origine et de l'avenir du monde et de nous-mêmes ; cette autre, la question du sens de la vie ; cette autre encore la question des limites habituelles de l'existence. Toutes ces questions exigent une initiation pour être formulées, accueillies et recevoir une réponse. Parce qu'un effet de la culture positiviste en éducation, jointe à la fragmentation et à la spécialisation, a consisté à cacher ces questions.

Très souvent, l'opposition à la question religieuse comme désir irrésistible de connaître s'est développée, en même temps, en tant qu'exaltation du sentiment comme composante religieuse fondamentale. Mais la question religieuse n'est ni un sentiment, ni un

concept, ni un jugement. La question, par elle-même surgit du désir irrésistible de connaître. Mais c'est un désir qui a besoin d'une initiation pour ne pas s'arrêter à des réponses intermédiaires. De la sensibilité à l'intelligence ; de l'intelligence à la réflexion ; de la réflexion à la délibération ; de la délibération à l'action, il existe un processus de dépassement cognitif et moral qui nécessite une initiation. Et cela culmine dans l'amour qui s'ouvre progressivement, de l'amour d'intimité à l'amour social vers l'amour religieux. Et quand cet état d'amour se structure comme quelque chose de permanent, toute l'activité des personnes en ressent les effets.

Cet état dynamique et conscient d'être en amour est la vie de l'Esprit répandu dans les cœurs des croyants. De là nous expérimentons, nous comprenons, nous jugeons et nous décidons d'une manière radicalement nouvelle. Nous vivons un nouveau regard, un regard qui s'intéresse à ce qui concerne Dieu : il regarde tout comme Lui voit toutes choses, cherche en tout à lui plaire, comprend la vie comme un don qui vient de Lui. C'est ce que nous nommons l'esprit de foi, qui est l'esprit du christianisme. « La foi est la connaissance née de l'amour religieux ». (Lonergan). C'est une connaissance qui appréhende quelque chose qui vaut plus que la vie, que la société, la culture et les personnes. C'est l'ultime dépassement du sujet. Ici la question religieuse se transforme en une décision qui implique une responsabilité : Répondrai-je avec amour à l'Amour ?

Ce développement religieux qu'est la foi et ses questions, cet élargissement de l'horizon, a toujours un caractère dialectique, crucifié. Ce n'est jamais un point d'aboutissement. Il est toujours en marche sans jamais atteindre la rive. C'est toujours la joie de la rencontre et de la décision authentiquement responsable. De plus, il consiste toujours, par coïncidence, en une inauthenticité redécouverte, nouvellement refusée et toujours retrouvée, avec la possession provisoire de la vérité et du bien.

## Reconstitution du programme scolaire : connaissance, intérêt/souci et question religieuse.

Il s'agit donc d'une reconstitution de notre proposition de programme à partir de cette triple articulation :

D'un côté, il s'agit de dépasser la fragmentation à partir d'un choix politique. Il s'agit de questionner la rationalité des sciences et des arts par le rattachement des intérêts d'adaptation, de communication et d'émancipation. Ce qui n'est pas impossible. Cela exige un long cheminement de discussion entre les enseignants, mais ce n'est pas impossible. On pourrait partir d'une réflexion au sujet de sélections concrètes du programme que l'école propose dans son Projet de Programme Institutionnel et de celles que proposent les enseignants dans nos propres projets de classes. La réflexion devrait chercher la compréhension historique des contenus que nous proposons. D'une part, penser l'histoire des contenus nous conduira à découvrir quand et pourquoi furent formulées les théories et les pratiques que nous enseignons, à quoi elles prétendent répondre, à quels problèmes elles veulent apporter une solution, dans quelle mesure elles ont un intérêt émancipateur formulé dans leur développement. D'un autre côté, localiser aujourd'hui les problèmes relatifs à ces théories et à ces pratiques contribuerait à ré-introduire les élaborations scientifiques en situations plus significatives pour nous et pour nos élèves.

D'un autre côté, il s'agit de dépasser les limites que nous nous imposons (et que nous imposons aux élèves) à notre désir de connaître. Ce n'est pas non plus une tâche simple. Mais elle est possible. Il s'agit de ré-alimenter notre désir de dépassement, d'alimenter notre désir de questionnement sur les fondements de notre expérience, de notre compréhension intelligente, de notre action raisonnable. Il faut nous rendre capables de trouver au fond de nos intérêts/soucis le Visage de Dieu. De mettre son nom à la base. De trouver l'Amour comme Origine de tout ce que nous avons tous les jours. Et de nous énamourer de cet Amour, ou plutôt, de nous laisser aimer par Lui.

C'est uniquement si les enseignants, ensemble, s'associent pour être communautés de recherche et de foi, que nous nous mettrons à réfléchir sur ce que nous vivons et sur ce que nous enseignons ; et à cette condition il y aura possibilité pour nous d'accompagner nos élèves dans la formulation de leurs propres questions sur la science, sur l'art, sur l'engagement éthique et sur leur foi. Et c'est alors que nous aurons quelque chose à proposer.

## Questionnaire pour la réflexion personnelle et en groupe

- Sommes-nous d'accord avec cette conception de l'activité scolaire ?
- Comment est envisagée la relation entre les contenus de notre œuvre éducatrice ? Y a-t-il quelque relation avec la réflexion que l'on présente ici ?
- Quelle est notre pensée sur la réflexion critique des sciences et la possibilité du dialogue entre les apprentissages scientifiques et les questions de la foi ?
- De quelles manières le souci de communication, d'adaptation et d'émancipation travaillent-ils au sein des spécialités que nous travaillons ?
- L'éducateur chrétien est un éducateur politique et mystique, sinon, ce n'est pas un éducateur chrétien. Que pensons-nous de cette affirmation ? Quelle formation est-il nécessaire pour cela ? Quelles possibilités y a-t-il de travailler dans ce sens dans l'école où nous enseignons ?



## La Pastorale Éducative : herméneutique religieuse de l'enseignant

*« Si depuis mon enfance (...) j'ai toujours aimé scruter la Nature, je peux affirmer que je ne l'ai pas fait comme un « savant », mais comme un « dévot ». J'ai l'impression que quel que soit mon effort, même se rapportant à un objet purement naturel, ce fut toujours un effort religieux et substantiellement unique. »*

Pierre Teilhard de Chardin

Nous sommes toujours partis de la même conviction : la pastorale éducative n'est pas celle qui juxtaposerait des activités religieuses à côté de la tâche quotidienne des apprentissages. Il s'agit, au contraire, d'ouvrir la culture scolaire à sa racine religieuse à partir de notre foi en l'Incarnation de Dieu en notre histoire.

Au chapitre précédent, nous avons proposé une voie pour dépasser la fragmentation à laquelle la culture positiviste (et la manière avec laquelle les écoles catholiques ont réalisé la pastorale) a soumis notre vie et ainsi transcender les limites cognitives qu'elle nous a imposées. Le chemin a quelque chose à voir avec l'histoire des contenus scolaires et avec la localisation des situations à problèmes que nous proposons, en comprenant les deux choses comme une option politique qui réunit le souci de l'émancipation avec les soucis d'adaptation et de communication, d'une manière dialectique. Il s'agit d'un parcours qui met en pratique ce qu'en d'autres chapitres nous avons appelé la pédagogie du discernement à partir de la place du pauvre.

Signalons également la nécessaire constitution de groupes/communautés de recherche et de foi pour la réflexion sur ces contenus.

La base de ces affirmations repose sur quelques convictions. Tout d'abord, la certitude que les formes culturelles peuvent se transformer en expressions religieuses. Tout ce qui est authentique-

ment humain peut s'ouvrir à une préoccupation ultime, absolue, à sa racine même, à celle que nous appelons Dieu. Parce que de Lui naît toute création artistique, toute recherche scientifique et toute action morale ou politique. La tâche de l'éducateur chrétien s'enracine dans l'éveil de la conscience à cette racine. Répétons-le : l'éducateur chrétien critique sera mystique ou n'existera pas.

C'est pourquoi nous pouvons affirmer que le choix des contenus, l'œuvre de construction du programme d'un enseignant pour son projet scolaire est une tâche qui est interprétation religieuse en soi-même. L'invitation au choix politique et mystique implique de se mettre en rapport avec les soucis d'émancipation, de communion et d'adaptation. Et, en même temps, ouvre les questions comprises dans les disciplines scolaires, jusqu'à la racine ultime qui est Dieu même qui transcende en Lui le monde comme vérité, bonté et beauté. Faire les deux choses en choisissant les contenus, n'est pas une tâche mécanique. Au contraire, c'est une œuvre qui nous conduit à nous questionner sur nous et sur le sens de notre vie. Planifier est une tâche qui a quelque chose à voir avec la découverte et la réponse (provisoire) des questions fondamentales de la vie humaine (la nôtre et celle de tous) telle qu'elle apparaît dans les disciplines scolaires et dans notre propre vie.

Si la culture, que les disciplines scolaires transposent pédagogiquement, a rapport avec la recherche du sens de la vie que l'humanité continue à rechercher au long de l'histoire, la tâche des éducateurs consiste à incarner dans un contexte déterminé les mêmes problèmes et les mêmes recherches. Ce qui signifie la localisation des situations problématiques : trouver où existent des problèmes similaires à ceux que l'histoire des disciplines scolaires nous montrent comme étant résolus. Et il s'agit de pouvoir mettre la culture scolaire au service du contexte.

Et agir ainsi, nous insistons, signifie se poser la question pour nous-mêmes. L'enseignant qui cherche à comprendre historiquement les contenus de sa discipline et à les mettre en relation avec les problèmes locaux, se demande quel est le sens que ces contenus ont pour lui et pour la vie et en quoi ces questions et ces réponses ont chez lui quelque ancrage. Si, de plus, on ouvre ces questions jusqu'à la racine ultime de leur sens, on pourra cheminer vers une réponse religieuse qui lui soit propre. Si l'enseignant est chrétien, il pourra trouver dans sa tradition quelques réponses

qui inspireront les siennes. Mais il ne pourra pas faire l'économie d'une réponse personnelle.

## Faire l'histoire des disciplines.

Nous avons dit, dans notre chapitre précédent, que faire l'histoire des disciplines c'est faire un questionnement des contenus par l'histoire (réponses trouvées à une époque, solutions apportées, solutions à découvrir encore, questions ouvertes...). Mais il est possible également de penser à l'histoire des matières scolaires d'une autre manière. C'est à cela que se rapportent les axes que nous allons proposer comme dans l'exemple suivant.

Dans ce cas, on considère que l'ensemble des matières scolaires possède un axe double : les sciences sociales et la christologie. C'est-à-dire, mettre le souci d'émancipation en double versant, en tant qu'axe de programmation générale. Considérons donc que les sciences sociales (au moins à partir de quelques options épistémologiques) s'occupent de l'historicité : de ce que l'homme fait de l'homme, de la reconstruction interprétative et des constructions culturelles. Au fond, poser la question de l'historicité des disciplines nécessite une mentalité historique de la part de l'enseignant. Et, dans notre cas, d'une mentalité historique qui s'ouvre à l'Évangile.

Proposons quelques critères qui puissent guider la construction de ces axes. L'historicité des disciplines scolaires doit pouvoir susciter espérance, solution, utopie. Penser un axe historico-social qui organise la sélection des contenus concerne une manière de penser qui ne soit pas positiviste et possède une identification à un sujet particulier : les opprimés qui luttent pour leur émancipation. Parce que le sujet de l'histoire, ce sont les opprimés, et non l'humanité comprise comme une abstraction. C'est pourquoi l'histoire doit être considérée non comme une séquence épique, mais comme le terrain de la lutte de projets qui s'excluent mutuellement.

Et à partir de là, nous pouvons penser à un deuxième critère pour nos axes de disciplines. Il ne s'agit pas d'une relation ingénue et optimiste qui penserait l'histoire comme un dynamisme automatique en route vers le meilleur, dans lequel une tendance croyante pourrait penser au Royaume comme une dépendance du progrès. Non. Il s'agit plutôt d'une relation complexe d'approxima-

tion au Royaume dans la dialectique historique de la Rédemption toujours complète comme offerte à Dieu et incomplète quand elle est reçue par la liberté humaine. Et l'articulation des axes - qui permettent le dialogue entre les disciplines et les espaces d'explicitation de l'Évangile - doit respecter cette relation complexe entre le bonheur (celui de tous les hommes et celui de tout homme) qui constitue l'axe des disciplines « d'ordre profane » et le Royaume Messianique qui constitue l'axe des espaces d'explicitation de l'Évangile, surtout de la catéchèse scolaire. Cette double axialité s'applique à l'ensemble des disciplines scolaires.

Ce n'est pas n'importe quelle question historique qui peut être un axe, dans le sens que nous entendons. Les axes historiques qui permettent de penser les disciplines scolaires d'une manière qui puisse s'ouvrir à l'Évangile doivent être du type qui permette ce que Walter Benjamin appelle interruption : qui permette d'établir les moments où les décisions sont prises par les sujets historiques en opposition, qui permette de voir dans une œuvre déterminée ou dans une vie spécifique, les tensions dialectiques dominantes à l'œuvre dans une époque historique.

La tâche de planification est une activité religieuse, comme nous l'avons dit. Le dialogue de l'enseignant avec ses contenus touche le sérieux de sa propre prière. Planifier, sélectionner les contenus, est une tâche qui intègre le dialogue propre de l'enseignant avec Dieu, dans sa propre subjectivité croyante. Et c'est ainsi qu'il doit être réalisé dans le silence et la parole, dans la solitude et en communauté. Avec cette conscience de responsabilité croyante.

## Venons-en au fait.

Prenons un exemple : le choix des contenus de Langue, pour la 3<sup>e</sup> année du Cycle de Spécialisation, de la Province de Cordoba, en Argentine, dernière année du cycle moyen. Pour notre exemple, supposons qu'un axe historico-christologique ait été établi entre tous les enseignants pour toutes les matières scolaires. L'axe crée un dialogue de corrélation au style de la proposition de Paul Tillich<sup>6</sup> : les noms du religieux sont les noms de la culture du

---

<sup>6</sup> 1886-1965. Théologien protestant allemand, ayant subi une forte influence de Heidegger.

temps. L'axe est proposé comme une paire de questions en relation. Ce peut être fait, bien sûr, d'une autre manière. Mais essayons les critères que l'on vient de mentionner.

La formulation de l'axe annuel de la spécialité, parmi tant d'autres possibles, veut tenir compte de l'appropriation de l'axe proposé pour tout le cours dans le milieu spécifique de la Langue et de la Littérature. Le choix de la baptiser « littérature » exprime l'intention de subordonner les aspects linguistiques (communication et réflexion de système) aux aspects littéraires. Il indique aussi une prise de position théorique qui cherche à comprendre les manifestations littéraires à partir et en relation avec les contextes de production.

De toute manière, « littérature » comprendra divers type de discours, pas seulement ceux qui sont classés littéraires. Les choix des textes veulent accentuer l'historicité de la langue (et de la littérature) dans le cadre contemporain, en le localisant, le précisant.

<b>Axe annuel général pour l'année</b>
Un nouvel ordre mondial ou le même désordre ? Y a-t-il une place dans ce nouvel ordre pour l'alternative du Royaume ?
<b>Axe annuel pour Langue et Littérature</b>
« La littérature est ce que les hommes en font, c'est ce qu'ils choisissent de choisir » (Jean-Paul Sartre : <i>Qu'est-ce que la Littérature ?</i> )
<b>Bloc de contenus « textes argumentaires »</b>
Discours de George Bush sur « la guerre préventive ». Discours « globaliphobique » dans le monde et en Argentine. Les situations de communications orales formelles. Relation entre intention et contexte. Analyse de l'articulation entre langages iconiques et gestuels (politiques) dans la communication orale. Stratégies de compréhension. Stratégies d'organisation d'arguments. Argumentation écrite et communication orale. Cohérence et cohésion de l'argumentation. Planification d'un discours argumentaire. Exposition orale. Reconnaissance et utilisation des caractéristiques de l'oralité dans le discours argu-

mentaire. Production de commentaires écrits aux textes argumentaires étudiés et à d'autres sélectionnés par les élèves. Utilisation des moyens de communication sociaux et des effets préformés des discours argumentaires politiques. Utilisation de l'intertextualité.

### **Bloc « texte poétique »**

Sélection de textes : Baudelaire, *Les Fleurs du Mal* ; Martí, *Vers simples* ; Allen Ginsberg, *Aullido* ; Campos, Augusto : recherche de leurs propositions sur internet ; Samoilovich, *Le petit char de Eneas* ; Bellesi, *L'âge doré* (les poèmes sur les cartonnières) ; Gelman, « Notre Père du chômeur ». La spécificité du langage littéraire et du texte poétique. L'intention esthétique dans la production et la lecture. Les genres littéraires. Genres poétiques. Avant-garde et poésie. Les procédés d'avant-garde. Les avant-gardes et leurs contextes historiques. La relation entre poésie, argumentation et politique.

### **Bloc « narration brève »**

Sélection de textes : Orgambide, P. (1999) *Les chômeurs. Une typologie de la pauvreté dans la littérature argentine*. UNQ ; Gibson, W. *Quemando cromo*. Spécificités de la narration. Théorie du conte. Les genres narratifs. L'écriture réaliste, naturaliste, coutumière. La satire. La science fiction et le cyberpunk. Textes et contexte. Procédés textuels dans le narratif. Écriture de commentaires sur textes lus et d'autres sélectionnés par les élèves.

### **Bloc « texte journalistique »**

Sélection de textes de Arlt, *Aguafuertes porteñas*. Situation de la communication. La compréhension et la production de textes. Conditions sociales de la production journalistique. Communication et technologie. Communication et contexte socio-historique.

## Ouverture du bloc « argumentaire » sur son sens religieux.

La même chose devrait se faire avec chaque bloc. La réduction de la dimension de ce texte nous oblige à choisir. Ce dont il s'agit,

c'est de pouvoir trouver les questions religieuses dans les contenus mêmes de la discipline « profane ». À partir de l'axe annuel pour l'année proposée, il s'agit de trouver les occasions et les difficultés pour l'alternative du Royaume dans le nouvel ordre mondial naissant.

D'après ce que nous avons déjà exprimé dans notre livre sur la pastorale éducative, *Levantarseñales de esperanza* (Tome II, pp. 131-132), il faut partir de la possibilité de démocratisation que le langage et sa maîtrise possèdent. La formation à la communication rend toujours possible les changements, subversifs, en même temps que créateurs de communion. La réflexion sur l'usage des moyens de communication et des monopoles de communication peut engendrer l'occasion de rendre la parole aux hommes. La dispute « globaliphobique » peut être l'occasion pour le voir en fonctionnement. Ce discours est sous-jacent aux rêves de l'humanité pour une vie plus pleinement humaine.

Une réflexion opportune sur la dialectique du langage religieux peut aider à voir comment tout langage peut être compris de manière religieuse. En effet, tout langage religieux a été à un moment donné (ou continue à l'être) un langage profane. Ceci est dû à ce que les réalités transcendantes ne peuvent être atteintes que par le langage et par la compréhension de manière analogique : il l'est et ne l'est pas en même temps. Toute réalité créée est susceptible d'exprimer Dieu, d'être un des « mille noms » de Dieu. Il en est de même du langage contemporain, aussi étrange que cela puisse paraître. L'important est d'avoir la clé de Jésus pour trouver dans la littérature, et dans la communication en général, les rêves, les valeurs, les sentiments, les frustrations, les luttes et les convictions des hommes d'aujourd'hui : tout ce que notre Frère Pedro Gil Larrañaga appelle « le Grand Désir de l'humanité » par lequel Dieu nous parle aujourd'hui.

Ce qui est important, c'est l'initiation aux questions, à une pédagogie du questionnement, comme le dit Paulo Freire. Nous l'avons dit dans notre chapitre précédent et nous le redisons. Apprendre à questionner, apprendre à nous questionner, apprendre à vivre avec nos questions. C'est là la clé de l'éducation religieuse. Comme le disait Rainer Maria Rilke dans ses *Lettres à un jeune poète* : « Prends patience avec tout ce qui n'est pas résolu dans ton cœur et essaye d'aimer les questions mêmes comme si elles étaient des salles fermées ou des livres écrits en une langue

très étrange. Ne cherche pas maintenant les réponses qu'on ne peut pas encore te donner, parce que tu ne pourrais pas encore les vivre (...). Vis les questions maintenant. En les vivant, peut-être, dans un jour lointain, peu à peu, tu trouveras la réponse sans t'en rendre compte. »

La rencontre de ces contenus de langue et de littérature avec ceux du domaine de la formation chrétienne, permettra à l'enseignant de cette matière de prévoir comment à partir de l'espace de l'explicitation de l'Évangile obligatoire, les interrogations suscitées en langue et en littérature trouveront une réponse spécifique.

Un processus d'initiation est toujours en même temps une voie d'insertion dans la communauté et un processus d'assomption de questions chaque fois plus radicales, dont les réponses nous mettent en dialogue toujours ouvert avec la tradition communautaire, avec l'identité narrative de notre communauté de foi. Sans cela, pas de pastorale éducative possible.

### Questionnaire pour la réflexion personnelle et en groupe

- Quelle relation existe -t-il entre les formes culturelles et les expressions religieuses ?
- L'interprétation religieuse des enseignants sur eux-mêmes dans le processus de planification.
- Comment pouvons-nous mettre notre culture scolaire au service de notre contexte ?
- De quelle manière pourrions-nous avancer vers l'historisation des disciplines ?
- Quelle formation et quel type de didactique implique apprendre à questionner et à nous questionner ?
- Les invitons-nous à penser à leur discipline et à leur activité enseignante à partir de l'exemple transcrit ? Quel dynamisme découvrons-nous ? Quelles potentialités ? Quels changements ?

## Pastorale éducative : la dynamique de l'implicite et de l'explicite

*« Au temps de la grande occultation,  
se sont retirés tous les signes de la présence.  
Mais celle-ci se présente.  
Seulement en régime de clandestinité. »*

Eugenio Trías

Comme nous l'avons déjà dit en des chapitres publiés antérieurement, une école ayant un projet d'inspiration chrétienne, une école qui réalise une pastorale éducative, n'est pas simplement celle qui fait la catéchèse ou quelques activités religieuses au sein de son horaire. Ni même si c'est pour obtenir un milieu saturé de valeurs évangéliques. Elle l'est parce qu'elle arrive à insérer le message évangélique à travers tout le programme scolaire, sur la pensée et la vie des adultes, des jeunes et des enfants qui la fréquentent en vue de la construction de l'Église, communauté de communautés, pour l'arrivée du Royaume de Dieu dans le monde.

Mais le religieux et le spécifiquement chrétien, implicite dans toute la vie scolaire - spécialement dans les savoirs - exige qu'il y ait en quelque moment, quelques espaces d'explicitation du message évangélique. Ce chapitre veut discuter de quelques éléments relatifs à cette corrélation dialogique du religieux implicite dans toute la vie scolaire et du religieux explicite en une série d'espaces particuliers du programme.

### Le religieux et ses médiations.

Nous allons définir la religion comme un engagement personnel qui comprend l'univers tout entier et qui se manifeste par l'adoration d'un Dieu personnel ; ce qui est spécifiquement chrétien est donc un état dynamique d'aimer sans restrictions, communautairement vécu, par le don de l'Esprit répandu en nos cœurs ; ce don personnel est le complément de l'Incarnation de Dieu dans le monde.

Bien que tous les hommes naissent capables d'adorer Dieu, capables de l'amour universel et sans limite, en capacité d'être compagnon de Dieu dans la tâche de donner la vie au monde et à l'humanité, malgré tout cette capacité reste souvent endormie, corrompue, déformée ou hors de la bonne direction. Il en résulte que la relation entre religiosité, éducation religieuse et communauté est toujours en tension, et exige toujours un grand soin et une mutuelle alimentation. Il n'y a aucune possibilité de religion hors d'une matrice de relation humaine, de langage, de rites et de symboles. Dans la religiosité nous distinguons la relation avec la divinité comme une attitude profonde de relation avec les médiations de la divinité que sont les significations et les valeurs, culturellement construites. Mais n'oublions pas que la première relation n'existe pas sans la deuxième. Il n'y a pas d'attitude de foi sans médiations, en marge de celles-ci. Les médiations se traduisent en langages culturels : poético-narratifs (mythes), dramatico-liturgiques (rites), éthiques, doctrinaux. Ce sont des médiations formulées linguistiquement. Elles constituent toutes le thème de l'enseignement religieux, à partir de la perspective de la tradition religieuse de la communauté. C'est ce qui se rapporte aux parties du programme d'explicitation du message religieux dans la proposition scolaire. Mais les médiations dépassent la formulation linguistique en tant que religieux et s'intègrent dans toute la proposition du programme scolaire.

Le religieux est évolutif chez l'homme et fait partie de l'ensemble du développement humain, avec des opérations semblables à d'autres lignes du développement. La question religieuse n'est pas indépendante des opérations de la conscience, opérations qui sont : expérimenter, comprendre, valoriser et décider ; bien qu'elles ne dépendent pas seulement de ces opérations. La pensée religieuse est aussi une construction sociale, linguistique et culturellement réalisée. Et dans l'éducation religieuse, il s'agit d'éduquer à une manière religieuse de penser.

De même que dans le contact avec d'autres secteurs de la réalité, l'apparition progressive de capacités opératoires détermine le genre de relations établies par l'homme avec la réalité religieuse de l'entourage, il en est de même pour ses possibilités de connaître et d'apprendre à partir de cette même réalité religieuse. Mais, en même temps, l'entrelacs de relations humaines dans lesquelles nous vivons, situe et donne de l'épaisseur à la relation avec les

différents secteurs de la réalité, y compris l'expérience religieuse. Les théories maintenant classiques de l'apprentissage, la psychogénétique (Piaget) et la sociologie historique (Vigotsky) nous aident à comprendre cette tension : il y a une capacité opératoire croissante dans l'homme au long de sa vie ; mais cette opération se fait dans le tissu des relations sociales.

## L'éducation religieuse, travail sur les médiation.

En tant qu'enseignants, nous sommes habitués à encadrer notre travail par ces théories. Soulignons que, pour la théorie sociohistorique, l'apprentissage s'explique dès le langage qui est un instrument culturel par lequel il est possible d'établir des relations inter-subjectives, qui passent ensuite au plan intra-subjectif. Le développement humain se comprend comme un processus culturellement organisé. Un développement organisé par la parole, parole de la communauté croyante, dans notre cas.

À partir de la manière de voir sociohistorique, l'appellation *zone de proche développement*<sup>7</sup> est fondamentale. Vigotsky la définit comme la distance entre le niveau réel de développement et le niveau de développement potentiel. Le niveau réel du développement est déterminé par la capacité de résoudre un problème de manière indépendante. Le niveau potentiel, par contre, est déterminé à travers la résolution d'un programme sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec un compagnon plus capable. La zone de développement proche est au milieu. C'est une situation du possible qui passe par la culture. Dans les processus éducatifs, par conséquent, pour pouvoir construire ensemble un signifié, il sera nécessaire qu'il y ait entre les personnes en relation, une clarté de la situation, des représentations et des cadres d'expérience, compréhension, valorisation et prise de décisions afin de créer de nouveaux cadres et des représentations supérieures, congruentes, convergentes, entre adultes et enfants, jeunes ou adultes ; travail qui se fait fondamentalement par le langage. Cela

---

<sup>7</sup> Je remercie la Licenciée Viviana Aragno pour son point de vue sur la relation des questions de Bernard Lonergan avec la notion vigotskienne de zone de proche développement. Les limites de ce chapitre ne permettent pas le développement que le thème mériterait.

est une tâche du dialogue. Un dialogue dans lequel s'activent les opérations mentales.

Il faut donc, ce qui est également valable en éducation religieuse, travailler sur les opérateurs (que sont les questions conscientes et intentionnellement réalisées sur la réalité et sur nos opérations sur cette réalité) en aidant à la formulation des questions des différents niveaux d'opérations (expérimenter, comprendre, évaluer et décider) d'une manière chaque fois plus consciente, intentionnelle et diversifiée. L'éducation religieuse a donc quelque chose à voir avec la diversification de la conscience et avec le travail sur le langage qui lui est en rapport, de manière à pouvoir collaborer au passage progressif de la simple expérience au langage qui la nomme ; du langage à la culture lettrée qui thésaurise l'histoire religieuse des gens sur leur compréhension et valorisation de l'expérience, par dessus tout dans la Bible (ou le Coran, les Vedas ou les textes propres à quelque religion que ce soit) et dans les traditions humanistes qui en dérivent ; de la culture lettrée à la pensée logique qui structure scientifiquement, au disciplines théologiques qui réfléchissent sur les conditions, les structures et les méthodes des théologies.

## Une communauté enseignante qui rende possible l'éducation religieuse.

Comme nous l'avons dit dans tous les chapitres, l'existence et la consistance des communautés croyantes sont fondamentales pour que la formulation de la question religieuse puisse avoir quelque sens et quelque réponse. Sans adultes, il n'y a pas possibilité d'interaction qui soit éducative. Sans adultes croyants, il n'y a pas possibilité de médiation religieuse pour que les questions qui surgissent spontanément dans la conscience des enfants et des jeunes (quand elles n'ont pas été stoppées par la culture positiviste) puissent trouver une réponse. Mais il y a un dialogue et une auto-appropriation préalables qui, s'ils ne sont pas réalisés par les éducateurs eux-mêmes, feront que l'éducation religieuse ne réussira que d'une manière hasardeuse, ou peut-être même miraculeuse. Au sein de la communauté croyante, la signification qui peut susciter questions et réponses religieuses s'articule de diverses manières. Surtout en cette époque d'occultation de tout ce qui est religieux alors qu'il fut un temps qui était tellement culturellement

si évident et qui aujourd'hui revient de manière nouvelle. Ce qui est religieux, aujourd'hui, survient en l'absence de ses signes évocateurs classiques, il revient subrepticement, comme un fait symbolique, dans son souci pour la justice, dans l'émerveillement face à la vie et au monde, dans la rencontre avec soi-même, dans la rencontre amoureuse, dans la rencontre avec la douleur, dans la rencontre avec la mort, dans la rencontre avec les limites éthiques et esthétiques, dans la recherche du sens de la vie. Ce sont là des expériences que la communauté des enseignants croyants doit méditer si elle veut rendre possible une zone de développement religieux proche des enfants et des jeunes et des adultes eux-mêmes.

Nécessité d'un dialogue qui permette de méditer sur les diverses médiations religieuses tout comme sur les rencontres entre personnes dans lesquelles significations et valeurs agissent comme engagements vitaux, affectifs et effectifs ; ainsi que sur les significations et les valeurs incarnées dans les personnes et les communautés : Jésus, les saints, les églises, les congrégations, les hommes et les femmes que nous connaissons ; tout comme sur les expressions artistiques qui concrétisent significations et valeurs. Tout cela requiert beaucoup de dialogue puisqu'ils sont significations et valeurs qui ne sont pas formulées linguistiquement.

## **Questionner et se questionner, voilà la manière de travailler.**

La pensée religieuse et sa possibilité, son questionnement, a un rapport avec ce que nous pourrions appeler, avec Bernard Lonergan, l'opérateur symbolique, c'est-à-dire, une question adressée à la vie comme symbole, comme signification vécue dans la rencontre interpersonnelle, dans les significations incarnées, dans l'art. Une question qui interroge l'affect quant à l'intentionnalité déterminée de ses significations. Une question qui demande si ce que nous sentons ne tient pas par hasard sa racine dans un fondement au-delà du sensible. Une question qui s'entend à questionner le mystérieux, le fondamental, l'inconditionnel, l'ultime, le définitif. Une question qui apprend à s'interroger sans restriction sur le fondement du monde, sur la dynamique historique, sur la liberté, l'éthique, les limites de la vie, du sens de la vie, l'amour sans limites. Une question qui ne peut se poser hors

de la communauté, parce que c'est la question d'un affect à un autre affect. Uniquement dans cette ambiance d'amour croyant un exemple comme celui que nous proposons à la fin du chapitre, a un sens.

Toute la réalité se comporte comme un symbole. Le vécu affectif des divers engagements personnels dans la communauté croyante, produit une série de symbolisations qui peuvent servir à coordonner les potentialités et les besoins affectifs par des buts supérieurs au contrôle des images et des affects. Le passage du vécu affectif à l'expérience consciemment réalisée est un de ces buts supérieurs. C'est à partir de là que va commencer le cheminement de la question religieuse. L'opérateur symbolique travaille ainsi : en demandant la signification occulte dans le symbolique. Enseigner et apprendre à questionner devient essentiel.

Il faut donc que la communauté enseignante se consacre à rechercher soigneusement ces significations symboliques dans la vie scolaire. Ainsi, par exemple :

- D'une part, il y a les symboles religieux conventionnels que les élèves connaissent probablement et dont il faut retrouver la signification pour qu'ils remplissent la fonction qui leur revient en suscitant la question religieuse : images religieuses, fêtes et dévotions populaires, rituels et sacrements...
- D'autre part, il y a les puissantes significations d'aimer et d'être aimé, du contact aimant avec celui qui souffre, avec les amis, avec ceux dont nous devenons amoureux, avec la nature, la musique, les actes de justice, les endroits sacrés ou les sanctuaires, avec les limites de sa propre vie et de celles des autres, avec les témoins de la foi...
- Et nous pouvons essayer de rechercher en quelle mesure les éléments de la vie scolaires peuvent avoir un sens religieux. Le climat affectif est un potentiel que les disciplines scolaires cachent très souvent. Mais il n'y a ni science, ni art sans passion. C'est là le sous-bassement de la dynamique de l'implicite et de l'explicite comme dialogue entre les disciplines scolaires et les espaces scolaires d'explicitation de l'Évangile.
- La recherche du contexte et de l'histoire des disciplines offre également une manière de connecter les questions qui don-

neront origine aux savoirs en tant que réponses. Et ils peuvent s'ouvrir à la signification occulte de leur fondement.

C'est ici que s'ouvre la possibilité de considérer avec esprit de foi et le monde et ses médiations culturelles. Les questions religieuses qui surgissent dans l'explication des disciplines quand leur contenu religieux peut être ouvert par les enseignants et les élèves en leurs recherches, trouveront des chemins de réponse dans les temps de catéchèse, de pastorale des jeunes ou d'enseignement de la religion.

## Les espaces scolaires de l'explicitation de l'Évangile.

La communauté croyante non seulement propose des symboles et des expériences de rencontres interpersonnelles, mais elle propose aussi des formulations de ses croyances. Si nous comprenons que la foi est une connaissance née de l'amour éprouvé, il semble important de penser la catéchèse scolaire (ou l'éducation religieuse en termes généraux) comme la possibilité d'ouvrir un espace conscient et accompagné, pour le contraste des croyances avec sa propre vie, pas tellement dans une vue moraliste et de contrôle, mais en ce qui a rapport à la possibilité de réflexion sur la vérification des mystères de la foi (Trinité, Incarnation, Rédemption, Monde Futur) en nos vies personnelles, communautaires et sociales. Parce que Dieu est la Vie de notre vie, la Matrice de notre culture. Tout ce que nous avons dit en d'autres chapitres sur l'articulation des sciences sociales avec la christologie (selon les axes de planification des contenus que nous venons de travailler et que nous avons appelé historisation) trouve ici sa place. Cette médiation communautaire au moment de planifier est nécessaire pour vérifier la réalisation du message chrétien dans les institutions modernes occidentales, vérifier sa dialectique et son ouverture utopique. C'est le cœur de la dynamique implicite/explicite où s'origine une question comme celle de l'exemple proposé à la fin de ce chapitre.

Dans la catéchèse, il faut toujours avoir présent à l'esprit le caractère dialectique du processus qui est en jeu entre vie et croyances, puisque le processus d'appropriation est toujours en tension entre ce qui nous fait avancer et ce que nous abandonnons. Il est des

formulations qui nous aideront pendant un temps. Il y a des formulations de nos croyances que nous trouverons vivantes dans nos réalisations personnelles ou communautaires pour un temps. Puis, peut-être, ne nous diront plus rien et nous devons continuer à chercher.

L'accompagnement des personnes et des groupes consistera en une série de stratégies de l'amour qui guérit et de l'amour créatif pour collaborer à la diminution des déviations personnelles, de groupes et institutionnelles jusqu'à des réalisations plus authentiques. Le travail sur les sentiments est important dans cet accompagnement. Ces sentiments sont si nombreux qu'ils nous lient au symbolisme, comme ceux qui nous permettent d'accéder à la conscience des valeurs. Ce qui est religieux ne se réduit pas aux affects, ni à l'intellect. Parce que l'expérience religieuse chrétienne doit être comprise comme un amour sans restrictions, comme un état dynamique et conscient d'amour, de joie et de paix, manifesté en magnanimité, affabilité, bonté, confiance, mansuétude et contrôle de soi. (Gal. 5, 22 ; 1 Cor. 13, 4-7). C'est l'expérience du mystère qui nous possède et nous fait vivre. L'expérience se manifeste par un changement d'attitude quand nous sommes affectés par le mystère. La meilleure compréhension de la signification du mystère et des croyances conduira à une expérience plus consciente et intentionnelle. La foi chrétienne est la connaissance qui naît de cette expérience d'amour chrétien.

Cependant aussi bien le croyant (de quelque religion que ce soit), comme le non-croyant (de toutes ou de certaines religions) sont en relation avec les constructions culturelles qui forment pour le croyant, les médiations religieuses, sans lesquelles il n'existe pas de relation avec Dieu. Pour l'un, comme pour l'autre, les traditions religieuses font partie de l'immense patrimoine culturel de l'humanité qui doit être reconnu, compris, valorisé et sur lesquelles doivent se prendre les décisions en vue de la construction d'une communauté plurielle de croyants et de non-croyants par des valeurs communes. Avec toutes les traditions culturelles.

La structure des médiations est complexe. Cela nécessite une approche économique, historique, linguistique, esthétique, philosophique, théologique et religieuse.

En outre, une tâche s'impose : la réflexion sur l'histoire des affects du message religieux et de la réalité religieuse dans le monde. Il

y a des médiations de la réalité religieuse, mais il y a également les effets du fait religieux. Par exemple, il est possible de reconnaître dans les notions de famille, de liberté, d'autorité, de progrès, de justice... occidentales - et dans leurs formes historiques - quelques uns des éléments propres et d'autres dérivés du message judéo-chrétien. Nécessaire va-et-vient entre le milieu religieux et les autres.

## Un exemple de travail explicite-implicite.

« Toutes les révolutions se terminent-elles fatalement en institutionnalisations qui trahissent leurs idéaux ? »

Présentons une sélection de contenus qui prend un axe d'historisation comme celui que nous caractérisions dans le chapitre précédent. L'équipe enseignante qui a élaboré la proposition, utilise cet axe pour la sélection des contenus de toutes les disciplines au « Polymodal » des Humanités selon le Projet de Programme de la province de Cordoba, correspondant à la deuxième année du Cycle de Spécialisation (Polymodal) dans une école catholique avec catéchèse scolaire selon le Directoire Catéchétique Général. Parmi les variantes didactiques possibles, dans une des étapes de l'année, les enseignants choisirent de faire dépendre de l'axe historico-christologique correspondant à cette année d'études (*configuration de la 3<sup>e</sup> phase du capitalisme et de sa logique culturelle/l'identité chrétienne comme lieu dans le monde vécu en communauté*), une thématique qui permettrait d'aborder les projets scolaires pendant quatre mois. Dans la dynamique que nous venons d'expliquer, la dimension religieuse implicite dans les divers contenus reçoit une explication dans une discipline spécifiquement « religieuse ». Ces contenus qui explicitent le message évangélique ne pourront être compris comme tels que si dans le reste des disciplines s'éveillent des interrogations sur la dimension mystérieuse de leur signification.

Disciplines	Contenus
Langue	Périodes littéraires dans le monde et en Amérique Latine. Les avant-gardes poétiques du XX <sup>e</sup> siècle. Leur apogée et leur décadence. Les

	<p>avant-gardes comme symptômes d'un épuisement et en tant que projet impossible.</p> <p>Le discours d'avant-garde dans les manifestes et dans les réalisations poétiques. Spécificité du langage et des procédés poétiques d'avant-garde. Les procédures comme mises à part et apports au système et à la norme linguistique.</p> <p>La critique littéraire et le lien de la littérature avec d'autres domaines culturels et sociaux. La peinture de Tarsila de Amaral en rapport avec l'Anthropophagie brésilienne comme mouvement littéraire.</p> <p>Olivero Girondo : <i>Manifiesto Martín Fierro</i> et <i>Veinte poemas para leer en el tranvía</i>. Oswald de Andrade : <i>Manifiesto PAU Brasil</i>, <i>Manifiesto antropofago</i>. Vicente Huidobro : <i>Non Serviam</i>, <i>Altazar</i>. César Vallejo : <i>Trilce</i>.</p> <p>Production de textes : manifestes, poésies et commentaires critiques.</p> <p>Communication orale : exposition, planification des expositions ;</p>
Anglais	<p>Le discours théâtral. Le théâtre elisabéthain. L'œuvre de Shakespeare. L'ancien anglais et ses particularités phonétiques et syntaxiques. Procédés littéraires de Shakespeare.</p> <p><i>Richard III</i> de William Shakespeare. Lecture, analyse et représentation de scènes de l'œuvre. Langage du théâtre et langage du cinéma. Cinéma et littérature.</p> <p>Analyse du film et ses analogies avec le nazisme. La représentation du monde de la tyrannie. Lecture dans le contexte historique de la production textuelle et cinématographique. Lecture dans le contexte actuel.</p> <p>Analyse morpho-syntaxique de fragments.</p>

<p>Sciences Sociales</p>	<p>Histoire : les révolutions bourgeoises et l'avènement des états nationaux. La dynamique révolution/institution : Révolution Française.</p> <p>Révolution de 1848, Révolution de 1917, Révolution Mexicaine, Révolution Cubaine. Élaboration d'explications des causes multiples du problème.</p> <p>Compréhension du moment de l'intervention des avant-gardes artistiques en relation avec l'épuisement d'une étape d'expansion du capitalisme et de l'institutionnalisation des bourgeoisies en Europe et en Amérique.</p> <p>Analyse de la Déclaration des Droits du Citoyen et du Manifeste Communiste.</p> <p>Géographie : problèmes d'urbanisme au 20<sup>e</sup> siècle. Les avant-gardes et leurs discours comme symptômes de l'épuisement d'une société spécifique. Alternatives à la vie urbaine et à l'économie de base industrielle.</p>
<p>Mathématiques</p>	<p>Statistique descriptive appliquée aux problèmes de l'urbanisme du 20<sup>e</sup> siècle et aux crises économiques du premier quart de siècle : classification et mise en ordre des faits. Gratification des statistiques. Diverses interprétations des mêmes faits. Moyen, mode et changements.</p> <p>Le problème du hasard et de la nécessité. Ses expressions mathématiques.</p>
<p>Psychologie</p>	<p>Contexte de l'intervention de la psychologie comme domaine scientifique spécifique. Sa coïncidence avec la période avant-gardiste. Les lieux communs freudiens et leur critique post-structural.</p> <p>Analyse de l'institutionnalisation comme processus psychologique.</p>

Éducation musicale	<p>Avant-gardes musicales. Processus d'innovation et d'académisation. Relation entre avant-garde et musique populaire : le jazz. Rapport entre politique et musique d'avant-garde : la musique concrète.</p> <p>Perception auditive. Audition critique de diverses versions. Genres et styles.</p> <p>Éléments constitutifs du langage musical d'avant-garde : son, sources sonores, technologie, organisation spacio-temporelle du son , dessins mélodiques, rythmes, harmonie, fluctuation.</p> <p>Avant-gardes et technologies.</p>
Biologie	<p>Le problème de la continuité et le changement. Théorie de l'évolution. Les processus de sélection naturelle et d'adaptation. Diversités biologiques. Analyse des changements et des continuités chez certains êtres vivants.</p> <p>Biodiversité et survivance. La pensée écologique en tant que révolution et institutionnalisation.</p>
Chimie	<p>Le concept de changement. Phénomènes de transformations du monde organique et minéral. Analyses des variables. Représentation symbolique.</p> <p>Principe de conservation de masse et d'énergie. La deuxième loi de la thermodynamique et les problèmes du temps et du chaos.</p>
Éducation physique	<p>L'olympiade comme révolution et institutionnalisation au début du 20<sup>e</sup> siècle. Les épreuves olympiques : leur évolution.</p> <p>Analyses des comportements athlétiques individuels et en équipes. Entraînement et compétence en certaines disciplines olympiques.</p>
Technologie de Gestion	<p>L'organisation humaine en tant qu'institutionnalisation. Les révolutions techniques et leurs institutionnalisations. Relation entre intérêts et productions. Processus de gestion et révolution : compréhension à partir de divers modèles.</p>

<p>Formation Chrétienne</p>	<p>Les religions en tant qu'institutions. Le Christianisme en tant que révolution qui s'institutionnalise et se révolutionne elle-même. Le pouvoir révolutionnaire du Mystère du Christ. Les relations historiques du christianisme : féodalisme médiéval, modernité occidentale, l'esprit chrétien du capitalisme, anarchie chrétienne, socialisme chrétien.</p> <p>Continuités et discontinuités entre le Jésus historique et les christianismes originaires. Processus de rupture dans le christianisme antique et dans le contemporain.</p> <p>Institutionnalisations des avant-gardes chrétiennes de fixation religieuse : le monachisme, le paupérisme, les mendiants, les mouvements ecclésiastiques laïcs.</p> <p>La nécessité d'un christianisme militant pour le 21<sup>e</sup> siècle.</p>
-----------------------------	---

### Questionnaire pour la réflexion personnelle et en groupe

- Dans quelle mesure la sélection des contenus qui figurent dans les pages précédentes permettra-t-elle le dialogue entre l'implicite et l'explicite du message chrétien ?
- Voyez-vous un chemin pratique pour y parvenir ?
- Comment voyez-vous la relation entre la catéchèse scolaire et les autres disciplines scolaires ?
- Que pensez-vous qu'il faudrait faire pour contribuer à la construction de la pastorale éducative à partir de votre travail concret au sein de l'œuvre éducative ?
- Avez-vous quelque question pour aider à reconnaître les opérations et les symboles présents dans les écoles ?



## Quelques thèmes Lasalliens pour continuer à chercher

*« C'est ainsi que Dieu se sert,  
comme il l'a fait dans Saint Denis et dans d'autres,  
des lumières naturelles et  
acquises par les sciences humaines  
pour amener les hommes à Lui. »*

Saint Jean-Baptiste de La Salle, MF 175.1

La pastorale éducative n'est pas tellement une question d'organisation scolaire ou de programme éducatif. C'est une manière de regarder les tâches éducatives, les disciplines scolaires, la tâche quotidienne.

Indiquons, comme pour baliser un chemin, quelques thèmes centraux de la spiritualité lasallienne, qui peuvent nous aider à revoir, dans les bases de notre identité communautaire, les fondements de cette proposition pastorale.

- L'unification profonde de la vie comme trait spirituel de base. Ne pas faire de différence entre les tâches professionnelles et notre propre vie spirituelle.
- L'Esprit de foi, comme manière de regarder le monde à partir de Dieu, de réaliser l'activité en cherchant Dieu au cœur de l'activité elle-même, de considérer l'histoire comme un dialogue avec Dieu.
- La mémoire de la Présence de Dieu qui nous devance dans la profondeur du monde, dans la profondeur de l'Église et la profondeur de l'homme. Tout cela, comme moyen de cultiver l'Esprit de foi avec la lecture de l'Écriture et comme moyen de soutenir la vie intérieure.
- L'adoration de Dieu Présent comme acte qui provient de la foi en sa Présence et en sa Gloire. Adoration en Jésus-Christ, Fils de Dieu ; Premier Adorateur. La vie religieuse que nous vivons en Jésus, à sa suite.

- Jésus-Christ, Incarnation de Dieu dans le monde, mystère de base de toute la vie.

### Pour réfléchir et partager

1. (milieu scolaire) : À la fin de chaque partie on nous présente des questions qui peuvent être très valables et adaptables à chaque contexte.
2. (autres milieux) : que serait-il nécessaire pour pouvoir réaliser une synthèse entre foi, culture et vie au niveau personnel ? Au cas où il y aurait dissociation ou manque de cohérence, qu'est-ce qui en souffre ? Quels autres moyens pourraient nous aider à obtenir l'harmonie désirée ?

## Bibliographie

- Artacho López, Rafael (1989) *La enseñanza escolar de la religión*. PPC. Madrid.
- Augé, M. (1996) *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa. Barcelona.
- Baquero, Ricardo. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.
- Benjamín, Walter (2004) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Traducción, introducción y notas de Pablo Oyarzún Robles. Universidad ARCIS y Ediciones LOM. Santiago de Chile.
- Bentué, A. (1998) *Educación valórica y teología*. Tiberiades. Santiago de Chile.
- Castagnola - Cesca - Rodríguez Mancini (2000) *Levantar señales de esperanza. Ideas para la construcción del proyecto curricular de una escuela en pastoral*. Dos partes. Editorial Stella. Buenos Aires.
- Corso, J. L. Dir. (1997) *Escuchar el mundo, oír a Dios. Teólogos y educación*. PPC. Madrid.
- Derrida, Jacques y Vattimo, Gianni (Dir.). *La religión*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires. 1997.
- Dewey, John (1999) *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Eisner, Elliot. (1998) *Cognición y Currículum*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Fausti, S. (1996) *Elogio del nostro tempo. Modernità, libertà e cristianesimo*. Piemme. Casale Monferrato.
- Freire, Paulo (1987) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fernández*. Ediciones La Aurora. Buenos Aires.
- Frigerio - Poggi (1996) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. Buenos Aires.

- Gil Larrañaga, P. M. (1982) *El poder del deseo*. San Pío X. Madrid.
- Gil Larrañaga, Pedro María (1986) « *Concepto de ciencia e interrelación de los diferentes saberes en la escuela cristiana* ». En AA.VV. *La escuela, ¿lugar de evangelización?* Ediciones San Pío X. Madrid.
- Gil Larrañaga, Pedro María (1991) *El contexto sociocultural y la fe*. Ediciones San Pío X. Madrid.
- Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- Groome, Thomas. *Christian religious education. Sharing our story and vision*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco. 1999.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Universidad de Valencia. Valencia.
- IV Asamblea de la RELAL (1994) *Encarnar el carisma lasallista en América Latina. Lineamientos para un proyecto*. Editorial Stella. Quito.
- Lonergan, B. (1988) *Método en teología*. Sígueme. Salamanca.
- Lonergan, B. (1998) *Filosofía de la educación. Las conferencias de Cincinnati en 1959 sobre aspectos de la educación*. Universidad Iberoamericana. México.
- McLaren, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Barcelona.
- McLaren, P. (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Homo Sapiens. Rosario
- Metz, J. B. (1970) *Teología del mundo*. Sígueme. Salamanca.
- Metz, Johan Baptist (1979) *La fe, en la historia y la sociedad. Esbozo de una teología política fundamental para nuestro tiempo*. Ediciones Cristiandad. Madrid.
- Moll, Luis. (1993) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio-histórica en la educación*. Aique. Buenos Aires.

- Newman - Griffin - Cole. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Morata Madrid.
- Parra, Alberto (1996) *La pastoral educativa. Conferencia al profesorado del Colegio Sor Teresa Balsé*. Santafé de Bogotá.
- Puiggari, Alejandro. *¿Catequesis escolar o enseñanza religiosa?* San Benito. Buenos Aires. 2002.
- Rogoff, Bárbara. (1993) *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Buenos Aires.
- Tillich, Paul (1981) *Teología sistemática. Tres tomos*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Trías, Eugenio (2001) *Pensar la religión*. Altamira. Buenos Aires.
- Vigostki, Lev. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.
- Vigotski, L. (1995) *Génesis de las funciones psíquicas superiores. Obras completas III*. Ed. Visor. Madrid.
- Von Balthasar, Hans Urs (1952) *Phénoménologie de la vérité. La vérité du monde*. Bauchesne et ses fils. Paris.
- Wertsch, James. (1998) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Buenos Aires.
- Zecchetto, Victorino. (Octubre 1988) « *Al encuentro de una identidad olvidada. (Sobre el estatuto epistemológico de la catequética y algunas consecuencias)*. » En Revista *Didascalía* 416. Rosario.



# Sommaire

<b>Prologue</b>	5
<b>Pour commencer</b>	7
<b>Pastorale éducative : en quoi sommes-nous concernés ?</b>	9
<b>Vers un plan programmé</b>	13
— Une mystique du monde	13
— On ne peut pas toujours faire une pastorale scolaire	14
— La Pastorale Scolaire : un objectif, deux processus, trois choix, quatre fronts, cinq compétences	15
<b>Un horizon pour la Pastorale Éducative</b>	21
— Jésus-Christ, clé de l'école chrétienne	22
— La relation pédagogique au centre de l'école	23
— La classe en tant que lieu de relation	24
— L'enseignant, acteur-clé du changement institutionnel	27
<b>La Pastorale éducative fait partie du programme, ou alors elle n'existe pas</b>	29
— Un programme fragmentaire	29
— Vers un programme médiateur de l'inculturation évangélique	30
— Connaissance et soucis (intérêts)	31
— La connaissance à l'école	32
— Connaissance et question religieuse	34
— Reconstitution du programme scolaire : connaissance, intérêt/souci et question religieuse	35
<b>La Pastorale Éducative : herméneutique religieuse de l'enseignant</b>	39
— Faire l'histoire des disciplines	41
— Venons-en au fait	42
— Ouverture du bloc « argumentaire » sur son sens religieux	44

<b>Pastorale éducative : la dynamique de l'implicite et de l'explicite</b>	47
— Le religieux et ses médiations	47
— L'éducation religieuse, travail sur les médiations	49
— Une communauté enseignante qui rend possible l'éducation religieuse	50
— Questionner et se questionner, voilà la manière de travailler	51
— Les espaces scolaires de l'explicitation de l'Évangile	53
— Un exemple de travail explicite-implicite	55
<b>Quelques thèmes Lasalliens pour continuer à chercher</b>	61
<b>Bibliographie</b>	63